



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**FRANCISCO RIBEIRO DOS SANTOS JÚNIOR**

**TECNOLOGIAS PARA O MAPEAMENTO E ENFRENTAMENTO DA  
VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA - PB  
2023**

FRANCISCO RIBEIRO DOS SANTOS JÚNIOR

**TECNOLOGIAS PARA O MAPEAMENTO E ENFRENTAMENTO DA  
VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PARAÍBA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na linha de Pesquisa 'Processos de Ensino e Aprendizagem', como requisito institucional para defesa do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edna Gusmão de Góes Brennand

JOÃO PESSOA

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237t Santos Júnior, Francisco Ribeiro dos.

Tecnologias para o mapeamento e enfrentamento da  
violência escolar na Paraíba / Francisco Ribeiro dos  
Santos Júnior. - João Pessoa, 2023.

110 f. : il.

Orientação: Edna Gusmão de Góes Brennand.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Violência escolar. 2. Bullying. 3. Tecnologias  
digitais. 4. Estado da Paraíba. I. Brennand, Edna  
Gusmão de Góes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:364.632(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO MESTRANDO FRANCISCO RIBEIRO DOS SANTOS JÚNIOR E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A DISSERTAÇÃO:

- ( X ) APROVADA  
( ) INDETERMINADA  
( ) REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
EDNA G. DE GOES BRENNAND (Orientadora)	PPGE/UFPB	 Edna G. de G. Brennand
ALEXANDRE MEYER LUZ	UFSC	
AMARILDO LUIZ TREVISAN	UFMS	
DIEGO DOS SANTOS REIS	PPGE/UFPB	

João Pessoa, 25 de setembro de 2023

Este trabalho é dedicado a todas as crianças e adolescentes, vítimas de violência escolar, que têm as suas dores silenciadas, incompreendidas ou negligenciadas por quem é responsável pelo seu amparo, proteção e educação.

## AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação foi uma empreitada árdua e complexa, permeada por uma série de fatores que tornaram, sem dúvidas, o caminho mais desafiador. No entanto, cada obstáculo serviu para que eu estivesse cada vez mais de encontro comigo mesmo, reforçando minha determinação e me fazendo crescer enquanto pesquisador, profissional e ser humano. Chegar aqui, apesar do esforço e da determinação, também é fruto de uma caminhada que não foi trilhada tão solitariamente.

Agradeço primeiramente a Deus, por sua infinita bondade. Pela oportunidade diária de aprender, desaprender e reaprender. Por sempre se apresentar de diversas formas e trazer serenidade, coragem e sabedoria. Por ter colocado diversos anjos que me amparam e me intuíram.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial meus irmãos Jorge, Lourdes, Lenilda e Alice, aos meus pais Maria Cassimiro e Francisco Ribeiro (*in memorian*). Agradeço também pelo cuidado das minhas tias (Ilda e Zenilda), e em especial, o de Betânia (*in memorian*) que partiu nesta reta final de mestrado. E também aos meus avós paternos, pelo exemplo de honestidade e bondade ao longo das suas existências.

Agradecer a Jaquicilene e Adrielly, duas pessoas que me apoiaram incansavelmente, principalmente não permitindo que eu desistisse quando tentei. Sem o apoio, a escuta e o companheirismo delas, este texto teria tomado outros rumos.

Aos amigos do Colégio Evolução, em especial, ao nosso time dos Anos finais: Adriana, Larissa, Ana Pachu e Sergio Mala, pelo colo, pelas orientações e pelo companheirismo diário. A toda a direção, em nome de Cida Azevedo, Ana Peixoto e suas filhas, que acreditaram e investiram no meu potencial, me permitindo crescer ainda mais.

Aos diversos amigos da vida, que sonharam comigo esta conquista. Ana Patrícia e André Pereira, representando os que me acolheram. Vinícius e Henrique, representando os que me ouviram. A Gisele, Karol e Onirê, pelos espaços e trocas seguras. A Jociana, Thais e Thuane, pela resiliência.

Aos amigos da Assesek e do NESE aqui representados pessoas de Izabel e Neide. Os trabalhos sociais e de estudo fizeram pulsar a necessidade de conhecimento e de construir esta dissertação. Aos amigos da AFEJA, cuja causa me mantém vivo. Cujas causas me coloca diante da minha missão de vida, ressignificando diariamente o objetivo de existir.

Ao PPGE, representado para mim na pessoa Munique Massaro. Ao Centro de Educação, na pessoa de Lebiam Tamar. Ao Centro de Informática, na pessoa de Danielle Roussy. Conhecê-las na minha trajetória acadêmica me proporcionou verdadeiros referenciais de uma educação humanizada.

Agradeço aos professores da banca de qualificação e de defesa, que com muito zelo proporcionaram excelentes reflexões e um bom debate acerca do tema pesquisado.

Agradeço aos profissionais de saúde mental, Maria Rocha, Bruno Guimarães e Gilberto Diniz, que me permitiram adentrar em uma jornada de autoconhecimento e ao mesmo tempo me dar todo o suporte necessário para entender as complexidades da vida e das relações humanas.

Por fim, e de maneira muito significativa, agradecer a professora Edna Gusmão de Góes Brennand, pelos diversos ensinamentos ao longo destes dois anos. Seu conhecimento, forma de condução e sabedoria foram fundamentais para que eu desenvolvesse diversas habilidades necessárias ao profissional do futuro.

*“Auxiliar e conduzir as novas gerações na construção futura de uma humanidade mais justa e menos violenta é um imperativo de que todos nós deveríamos nos incumbir.” – Ana Beatriz Barbosa Silva (2015)*

## RESUMO

Na era da sociedade 5.0, podemos identificar um conjunto de esforços que buscam construir uma convergência harmoniosa entre avanços tecnológicos e bem-estar humano, proporcionando um aprimoramento da nossa qualidade de vida por meio de inteligência artificial e análise de dados, por exemplo. Paralelamente a estes avanços, nossa realidade contemporânea enfrenta um desafio assustador, que suscita preocupações e apreensões: a crescente incidência de atos violentos no ambiente escolar. Face ao exposto, buscamos com esta pesquisa investigar bases conceituais para prototipação de um sistema para o mapeamento e enfrentamento à violência escolar e ao bullying na Paraíba. Trata-se de um estudo que busca nas tecnologias, uma provável resposta à incidência desses fenômenos nas instituições paraibanas de ensino, podendo ser replicadas futuramente para todo o Brasil. Consiste em uma análise exploratório, em forma de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, cujo percurso metodológico tem início na investigação sobre a violência escolar na Paraíba; passa pela busca de ferramentas tecnológicas de mapeamento e enfrentamento à violência escolar e estaciona na concepção de um protótipo de sistema para esta mesma finalidade. Os resultados mostraram que, apesar de uma legislação bem objetiva nesta temática, há a ausência de dados estruturados sobre violências ocorridas em escolas no estado da Paraíba, dificultando a construção de uma tipologia desses atos, bem como, a implementação efetiva de estratégias de enfrentamento. As ferramentas encontradas perpassam por partes válidas, porém muito específicas, para este mapeamento e enfrentamento a estes incidentes. Por último, são apresentados, discutidos e prototipados os requisitos essenciais que fundamentam o desenvolvimento do SIMOVE: Sistema de Monitoramento da Violência Escolar.

**Palavras-chave:** Violência Escolar; Bullying; Tecnologias Digitais; Estado da Paraíba.

## ABSTRACT

In the era of society 5.0, we can identify a set of efforts that seek to build a harmonious convergence between technological advances and human well-being, providing an improvement in our quality of life through artificial intelligence and data analysis, for example. Alongside the latest advances, our contemporary reality faces a frightening challenge, which raises concerns and apprehensions: a growing incidence of violence in the school environment. Given the above, with this research we seek to investigate conceptual bases for prototyping a system for mapping and coping with school violence and bullying in Paraíba. It is a research that seeks in technologies, a probable response to the incidence of school violence and bullying in educational institutions in Paraíba, which can be replicated in the future throughout Brazil. This is an exploratory study, in the form of a qualitative bibliographical research, whose methodological path begins with the investigation of school violence in Paraíba; it goes through the search for technological tools for mapping and coping with school violence and stops at the conception of a prototype system to help in mapping and coping with school violence. The results showed that, despite very objective legislation on this issue, there is a lack of structured data on school violence in the state of Paraíba, making it difficult to build a typology of these acts, as well as the implementation of coping strategies. The injuries suffered were permeated by valid, but very specific, parts of mapping and coping with school violence and bullying. Finally, the essential requirements that support the development of SIMOVE: School Violence Monitoring System are presented, discussed and prototyped.

**Keywords:** Digital technologies; violence at school; bullying; cyberbullying; Paraíba.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da revisão sistemática sobre violência escolar na Paraíba baseada no método Prisma	22
Figura 2 - Fluxograma da revisão sistemática sobre tecnologia no combate à violência escolar baseada no método Prisma	24
Figura 3 - Relação entre a natureza e os tipos de violência	34
Figura 4 - Panorama sobre o conceito de violência escola	41
Figura 5 - Canal de denúncia de violência escolar na Paraíba	90
Figura 6 - Canal Federal de denúncia de violência escolar	91
Figura 6 - Logo do SIMOVE - Sistema de Mapeamento da Violência escolar	91
Figura 7 - Tela inicial do SIMOVE para Secretaria de Educação e Gestão Escolar	92
Figura 8 - Tela inicial do SIMOVE para Secretaria de Educação e Gestão Escolar	93
Figura 9 - Feed de Conteúdos para a Secretaria de Educação e Gestão Escolar	94
Figura 10 - Espaço para criação de novas publicações	94
Figura 11 - Painel de acompanhamento do Espaço de Formação	95
Figura 12 - Página de visualização de ocorrências do Observatório de Violências	96
Figura 13 - Etapa 1 - Registro de violência escolar pela gestão	97
Figura 14 - Etapa 2 - Registro sobre o ato violento pela gestão.	98
Figura 15 - Painel de acompanhamento do Espaço de Formação	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes sobre violência escolar na Paraíba	23
Quadro 2 - Quantidade de produções acadêmicas encontradas, por descritores, no BDTD e no CTSC	25
Quadro 3 - Pesquisas selecionadas nas bases de dados BDTD e no CTSC sobre tecnologias para o mapeamento e enfrentamento a violência escolar	26
Quadro 4 - Categorização das situações que envolvem violência no ambiente escolar segundo Abramovay e Rua (2002)	44
Quadro 5 - Leis sobre <i>bullying</i> /Cyberbullying das cinco cidades mais habitadas da Paraíba	64
Quadro 6 - Leis sobre violência escolar das cinco cidades mais habitadas da Paraíba	64
Quadro 7 - Descrição inicial dos usuários do sistema	88

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

GPI - Global Peace Index

OMS - Organização Mundial da Saúde

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DT - Design Thinking

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

CPB - Código Penal Brasileiro

PPP - Projeto Político-pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b>	<b>12</b>
<b>2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b>	<b>15</b>
2.1. Problematização	15
2.2. Objetivos	19
2.2.1. Objetivo geral	19
2.2.2. Objetivos Específicos	19
2.3. Caracterização da pesquisa	19
2.4. Etapa 1: Investigação sobre a Violência Escolar na Paraíba.	20
2.5. Etapa 2: Investigação sobre ferramentas tecnológicas de mapeamento e enfrentamento à Violência Escolar	23
2.6. Etapa 3: Concepção de um protótipo do sistema	26
<b>3. FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR</b>	<b>29</b>
3.1. Desafios de uma demarcação conceitual da violência	29
3.2. Manifestações da Violência: tipologias e naturezas	32
3.3. A violência escolar e suas manifestações	35
3.4. Legislação Brasileira sobre violência escolar e bullying	45
3.5. Bullying escolar: um caso à parte	49
<b>4. VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PARAÍBA</b>	<b>57</b>
4.1. Legislação paraibana para o enfrentamento a violência escolar	57
4.2. Pesquisas sobre o mapeamento e enfrentamento à violência escolar na Paraíba;	67
<b>5. TECNOLOGIAS PARA O MAPEAMENTO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA</b>	<b>74</b>
5.1. De que tecnologia estamos falando?	74
5.2. Tecnologias como forma de enfrentamento à violência escolar	79
5.2.1. Sistema Class21	79
5.2.2. Sistema Control Bullying	80
5.2.3. Aplicativo e Sistema Web “Bullying Não”	81
5.2.4. Aplicativo “Viva Feliz: Bullying Não!”	83
<b>6. SISTEMA PARA MAPEAMENTO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR</b>	<b>85</b>
6.1. Imergindo no contexto da Violência Escolar	85
6.2. Idealizando requisitos essenciais	88
6.3. Construindo um protótipo de interação	91
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>103</b>

## 1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Ao longo dos tempos, o ser humano sempre precisou lidar com um fenômeno que, até hoje, é conhecido e presente em nossa história: a violência, principalmente aquela em que se usa a força contra o outro. Trata-se de um conceito difícil de compreender, devido às várias formas como se manifesta e às diversas nuances que a circundam. Aliás, como nos relembram Krug et. al (2002), restringir a violência a um único fator (a força) limita o seu real impacto na vida de um indivíduo, de uma comunidade e de uma sociedade.

Cientes de que definir é limitar, trazemos para reflexão um dos vários conceitos de violência que adotaremos como norteador (e não, como único). Nesse sentido, podemos compreendê-la como “[...] o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível” (Abramovay, 2006, p.24-25).

A violência se apresenta de diversas maneiras e formas, em diversos ambientes, e envolve diversos sujeitos que podem assumir vários papéis - de perpetradores, de vítimas ou de espectadores. Manifesta-se nas mais diferentes esferas sociais, seja de forma física, psíquica e/ou simbólica (Waiselfisz, 1998). Um fator comum que independe da forma como se manifesta é a violação de direitos humanos e de sentidos para os vitimados (Abramovay, 2005).

O que nos preocupa e, simultaneamente, instigou-nos a fazer esta investigação é a presença constante de atos violentos no ambiente escolar. Um espaço destinado a aprendizagens e à socialização tem se tornado palco para a prática de violência cuja natureza pode ser física, psicológica, sexual, por negligência ou contra o patrimônio. Além dessas formas de se manifestar, duas outras categorias específicas têm chamado bastante a atenção e se tornado foco de estudos: o bullying e o cyberbullying.

A UNESCO (2019) separa o bullying como uma categoria à parte de violência escolar, definindo-o como um padrão de comportamentos e não incidentes isolados. Ela apresenta características próprias deste fenômeno que facilita esta distinção de demais formas de violência: existe uma intencionalidade comportamental e agressões (físicas, verbais ou relacionais) recorrentes, ocorridas em situações de desequilíbrio real ou percebido de poder, deixando as vítimas vulneráveis e impotentes.

Independente da forma como ela se manifeste, a violência escolar (em especial, o bullying) provoca diversos danos que reverberam no ambiente educacional e na vida de todos

os envolvidos. Algumas destas consequências, apresentadas por Silva (2015), modificam o aspecto psíquico e comportamental dos estudantes, que podem se estender inclusive até a sua fase adulta. Algumas delas são sintomas psicossomáticos (sintomas físicos causados por questões psicológicas), como náuseas, palpitações, tremores, tonturas, dificuldades de concentração e dor de cabeça. Outros, desenvolvem alguns transtornos como o pânico, ansiedade generalizada e estresse pós-traumático. Também podem emergir a depressão, fobia escolar e social, anorexia e bulimia e até mesmo provocar suicídios.

Face ao exposto, buscamos com esta pesquisa investigar bases conceituais para prototipação de um sistema para o mapeamento e enfrentamento à violência escolar e ao *bullying* na Paraíba. Trata-se de uma pesquisa que busca nas tecnologias, uma provável resposta à incidência de violência escolar e bullying nas instituições Paraibanas, podendo ser replicadas futuramente para todo o Brasil. Apresenta-se relevante visto que seus resultados auxiliarão na criação de estratégias eficazes para o enfrentamento da violência escolar e do Bullying, proporcionando um ambiente educacional seguro e propício ao aprendizado. Também auxiliam em uma efetiva implementação da Lei Nacional Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e as diversas leis estaduais, como a estadual a Lei nº 7876, de 30 de novembro de 2005 e a Lei n.º 8538, de 7 de maio de 2008.

O segundo capítulo desta dissertação aborda a perspectiva metodológica da pesquisa. Partimos da problematização e passamos pela definição dos objetivos e pela caracterização da pesquisa; detalhamos as estratégias utilizadas para a coleta de dados; definimos a perspectiva de análise e interpretação dos dados; e por fim, apresentamos como ocorreu a concepção do novo sistema para mapeamento e enfrentamento a violência escolar na Paraíba.

No terceiro capítulo, apresentaremos algumas considerações conceituais sobre a violência, partindo dos desafios de sua demarcação conceitual, as definições desse fenômeno sob o ponto de vista de diversos autores, algumas ideias a respeito de sua origem e uma discussão sobre como a violência se manifesta a partir da especificação de sua tipologia e natureza. Ainda nele, será apresentada uma abordagem acerca da violência no contexto escolar, seus tipos e a particularização do bullying e do cyberbullying e discorre sobre a legislação brasileira a respeito do tema e como o país tipifica as ações ocorridas dentro da escola.

No capítulo quatro, a pesquisa adentra o âmbito da sociedade 5.0, explorando como as tecnologias digitais têm evoluído como ferramentas cruciais para mapear e confrontar a violência escolar. Este capítulo se propõe a apresentar os resultados da extensa pesquisa

bibliográfica realizada, que teve como objetivo identificar e descrever softwares desenvolvidos em contextos de pesquisa de mestrado e doutorado, como dissertações e teses. Por meio da análise dessas soluções tecnológicas, será possível traçar um panorama abrangente das abordagens inovadoras que os pesquisadores têm concebido para lidar com essas questões complexas. Esse capítulo visa, assim, fornecer uma visão detalhada das contribuições da pesquisa acadêmica para a aplicação da tecnologia como aliada na promoção de ambientes escolares mais seguros, enquanto discute os requisitos levantados por eles.

No quinto capítulo, o foco da pesquisa se direciona para a realidade específica da Paraíba em relação à violência escolar e ao bullying. Ele busca compreender como os mecanismos de mapeamento e enfrentamento dessas problemáticas têm sido implementados na região, considerando tanto as ações governamentais quanto às iniciativas da sociedade civil. Além disso, este examinará a presença da tecnologia nesse contexto, explorando como ferramentas digitais têm sido utilizadas para coletar dados, disseminar informações e facilitar ações de prevenção e intervenção. Por meio dessa investigação, pretende-se lançar luz sobre o panorama local da violência escolar na Paraíba e discutir a eficácia das abordagens empregadas, especialmente quando mediadas pela tecnologia, para contribuir de maneira substancial para a construção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos.

No sexto capítulo, a pesquisa entra em uma etapa prática, focando na construção de um protótipo de telas para um sistema voltado ao mapeamento e enfrentamento da violência escolar. Nele serão detalhados os passos do processo de desenvolvimento do sistema, desde a concepção das ideias iniciais até a criação das interfaces visuais. Serão discutidas as funcionalidades-chave que o sistema oferecerá, como a coleta de dados, a visualização de informações relevantes e a possibilidade de intervenções preventivas. O objetivo desta seção é apresentar uma visão prática e tangível do potencial das tecnologias na promoção de ambientes escolares mais seguros e propícios ao aprendizado.

No capítulo final, serão apresentadas as considerações que emergem do estudo abrangente sobre o uso da tecnologia no combate à violência escolar. Essas conclusões não resumiram os principais insights ressaltando a importância de uma abordagem multidisciplinar e sensível aos contextos locais. Por meio das considerações finais, esta pesquisa aspira contribuir de maneira significativa para a discussão acadêmica e prática em torno do uso da tecnologia como uma ferramenta poderosa para enfrentar a violência escolar.

## 2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

### 2.1. Problematização

Ao refletirmos sobre a escola na sociedade contemporânea, lembramos do seu papel enquanto ambiente de aprendizagem, crescimento e convivência saudável. Relembramos sobre como têm sido amplos os esforços deste espaço para o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente da sociedade, na construção de um futuro mais justo e humano por meio do fornecimento de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades essenciais. É por meio da educação que nossas crianças e adolescentes são estimulados a desenvolverem ferramentas necessárias não apenas para enfrentar os desafios do mundo moderno, mas também para contribuir ativamente para o progresso global, promovendo a sustentabilidade, a paz e a cooperação.

Aliás, falando sobre progresso global, cabe mencionar que, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pelas Nações Unidas, a educação inclusiva e de qualidade é um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção de um futuro mais resiliente e harmonioso. E, neste sentido, é essencial a utilização de todos os esforços possíveis para a garantia de que este espaço seja um lugar para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais harmônica.

Porém, os recentes episódios amplamente noticiados na mídia sobre casos de violência envolvendo as instituições educacionais têm lançado sombras sobre essa idealização. Para podermos compreender, em números, um pouco sobre o que foi mencionado, durante o percurso de escrita deste texto, diversos acontecimentos chamam bastante atenção. Em março de 2022, um aluno de 13 anos esfaqueou uma colega de 12 anos em um colégio na zona leste de São Paulo. Outro estudante de 11 anos também ficou ferido ao tentar defender a amiga. A motivação para o ato, segundo o autor, foi o bullying sofrido por este. (G1, 2022).

Na cidade de Morro do Chapéu, Bahia, um adolescente de 13 anos ateou fogo em uma escola após ferir a diretora com uma faca. Neste mesmo estado, na cidade de Barreiras, um adolescente de 14 anos matou uma aluna com deficiência física, de 19 anos, com golpes de arma branca e disparo de arma de fogo. O crime ocorreu um dia antes do anterior citado. (CNN, 2022) No Ceará, um aluno de 15 anos atirou em três outros estudantes em uma escola da rede pública de Sobral, Ceará. O autor do ataque afirma que a motivação para a realização do ato foi o bullying que ele sofria. (CNN, 2022) Na cidade de Paudalho, Pernambuco, após

discussão, adolescente de 15 anos esfaqueia seu colega, de mesma idade, dentro da sala de aula em uma escola da rede estadual de ensino. No Grande Recife, adolescente de 13 anos é agredida fisicamente por um grupo de colegas dentro da sala de aula, na cidade de Cabo de Santo Agostinho. (CNN, 2023)

Uma professora de 71 anos, Elisabeth Tenreiro, foi morta em sala de aula após ser esfaqueada por um aluno em uma escola estadual na zona oeste de São Paulo. O ataque foi cometido por um jovem de 13 anos, que era estudante do 8º ano na escola. Além da professora, outras três professoras e dois alunos também ficaram feridos.(CNN, 2023) Nos quatro dias seguintes, incluindo a data do atentado, a Polícia Civil realizou o registro de 279 ameaças ou suspeitas de novos atentados em escolas no estado. O número entre janeiro e março, na mesma região, era de 82 registros do mesmo tipo. (FOLHA, 2023)

Um ataque a uma creche em Blumenau, Santa Catarina, deixou quatro crianças mortas e cinco feridas em Blumenau. O ataque foi realizado por um homem com um machado, que invadiu a creche e começou a atacar as crianças e funcionários. As vítimas do ataque são três meninos e uma menina, de 5 a 7 anos de idade. (CNN, 2023) O município de Saudades, também em Santa Catarina, ficou de luto pela morte de três crianças e duas professoras em uma escola primária. Um jovem de 18 anos, portando um facão, golpeou alunos e professores da instituição, deixando 9 vítimas, entre mortos e feridos. (CNN, 2023)

Na Paraíba, algumas notícias também registram ataques. Em julho de 2023, um tiroteio em uma escola de João Pessoa causou medo e pânico entre estudantes da instituição. O caso aconteceu em virtude da tentativa de roubo de arma de vigilante, que reagiu ao ataque. Felizmente, não houveram feridos. (REPÓRTER PB, 2023) Na cidade de Sousa - PB, em março de 2023, motivado por bullying, jovem de 15 anos esfaqueou outro adolescente em escola estadual do sertão paraibano. (G1, 2023)

Violências físicas, psicológicas, sexuais e simbólicas, por exemplo, tem se apresentado no ambiente escolar. Além destas, uma outra forma de manifestação que vem sendo bastante característico do ambiente escolar é o bullying, também visto como um padrão de comportamento repetitivo e a forma de violência mais recorrente nas escolas. Dados do relatório ‘Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial’ apontam que 246 milhões de crianças e jovens sofrem violência por ano. A maior incidência é com os estudantes com idades de 11, 13 e 15 anos, que, nessa fase, vivem os anos finais do ensino fundamental. O relatório também menciona que essas práticas vão sendo reduzidas com o avançar da idade, sendo convertidas da agressão física, mais comum no ensino fundamental, para o cyberbullying, bastante presente no ensino médio (UNESCO, 2019).

A expansão destes episódios de violência, principalmente nas últimas décadas, preocupa pesquisadores, sobretudo por causa de sua reincidência no ambiente escolar. A escola, importante agente no processo de socialização de crianças e adolescentes, também passa a ser vista como um espaço de insegurança e de riscos. Os estudos sobre a violência escolar geram muitas discussões que envolvem a dificuldade de delimitar esse fenômeno e, até mesmo, de compreender se o termo violência é adequado para se referir ao assunto. A ausência de uma tipologia precisa sobre os atos ocorridos na escola contribuem para a dificuldade desta delimitação, visto que, como podemos delimitar aquilo que não conhecemos?

É importante destacar que este tema não se trata de um problema recente, mas suas novas formas de se manifestar têm despertado preocupação. Desde 2002 tem-se notado a presença de alunos cada vez mais novos, agressões externas no ambiente escolar e, principalmente, a presença de outros casos, nem sempre caracterizados como violentos, que já assinalavam a angústia e o sentimento de permanente ameaça gerados nos estudantes (Charlot, 2002)

A escola, reprodutora das violências externas e, simultaneamente, geradora de suas próprias formas de atos violentos (Abramovay, 2005), deve desenvolver formas de enfrentar esse mal na tentativa de combatê-lo. Os espaços educacionais precisam estar preparados para lidar com todas as formas de violência que surjam, desde as pequenas incivildades até atos passíveis de criminalização. E todos os recursos possíveis precisam ser mobilizados para que a escola tenha estratégias cada vez mais eficientes para este enfrentamento.

Além do que vem sendo narrado até o momento, faz-se importante destacarmos que vivemos um fenômeno de digitalização de parte da biosfera, em que as diferentes dimensões do globo se encontram conectadas com uma abundante quantidade de dados gerados diariamente. Experimentamos hoje uma nova condição habitativa, proporcionada pelo advento das tecnologias adaptativas, das arquiteturas digitais de interação e das diferentes manifestações de inteligência proporcionadas pelas tecnologias. Assim, vivemos em uma sociedade marcada “por uma transformação que indica a transição de formas subjetivas e humanísticas de interação e cidadania para formas digitais, algorítmicas e info-ecológicas (sic) de participação e vida” (Di Felice, 2021).

Estamos submersos em uma inteligência definida por Lévy (2003) como coletiva, que consiste em direcionar, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), todas as habilidades que carregamos individualmente para o desenvolvimento da coletividade. Para o autor, todos nós carregamos algo importante que podemos utilizar para

desenvolver algum grupo coletivo. E é a mediação realizada pelas TDICs que viabiliza essa união de intelectuais coletivos.

Podemos perceber o grande poder desta inteligência no Japão, grande polo de transformações e avanços tecnológicos. O país tem utilizado diversos esforços para criar tecnologias que ajudem a melhorar a qualidade de vida das pessoas, principalmente para resolver a questão do envelhecimento de sua população. Em 2015, com o desenvolvimento de políticas públicas para a utilização de tecnologias na promoção da qualidade de vida, responsabilidade social e de sustentabilidade, surgiu, no país, o conceito de sociedade 5.0. Trata-se de um conceito que sucedeu o da indústria 4.0, que pensava, principalmente, em automatizar a manufatura e configurou-se como a maior revolução tecnológica que temos. A sociedade 5.0 posiciona o homem no centro da inovação e de toda a transformação tecnológica. É o direcionamento das invenções para melhorar as relações e a vida das pessoas (Costa, 2019).

Como a sociedade tem se esforçado para se adequar ao mundo conectado, precisamos nos esforçar para utilizar todas essas transformações oriundas da inteligência artificial, a robótica e o big data, no sentido de buscar soluções, principalmente, para questões sociais que ainda temos em aberto. Aqui destacamos principalmente o big data, fenômeno que consiste na grande quantidade de dados estruturados e não estruturados gerados a todo momento. Esse fenômeno é impulsionado pelo aumento da digitalização e da conectividade, que estão permitindo que as pessoas e as empresas gerem mais dados do que nunca. (Cruz e Kowata, 2018)

Com base na ideia de sociedade 5.0, que busca essa integração entre tecnologias e melhoria de qualidade de vida das pessoas, na importância do uso de dados estruturados para o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas e deste desafio social que é o enfrentamento a violência escolar, emergem algumas indagações: existem pesquisas voltadas ao desenvolvimento de soluções tecnológicas para mapear ou auxiliar no enfrentamento da violência escolar e do bullying? No contexto da Paraíba, como as pesquisas acadêmicas têm pensado mecanismos de enfrentamento ao Bullying escolar? Existem bases de dados estruturadas para subsidiar estas estratégias de enfrentamento? Como têm sido utilizadas as tecnologias no que diz respeito ao mapeamento e enfrentamento da violência escolar aqui na Paraíba? Além disso, como a Sociedade 5.0 pode oferecer soluções inovadoras para promover um ambiente escolar seguro e propício ao aprendizado? Estas são algumas indagações que promovem a convergência de reflexões conceituais para uma exploração e até construção de uma solução com potencial transformador da escola enquanto local seguro e não violento.

## **2.2. Objetivos**

### **2.2.1. Objetivo geral**

Investigar bases conceituais para prototipação de um sistema para o mapeamento e enfrentamento à violência escolar e ao *bullying* na Paraíba.

### **2.2.2. Objetivos Específicos**

- Descrever softwares produzidos em pesquisas de mestrado e doutorado (dissertações e teses) com o objetivo de mapeamento ou enfrentamento da violência escolar e do bullying;
- Identificar em pesquisas acadêmicas mecanismos de mapeamento e enfrentamento à violência escolar na Paraíba;
- Descrever a legislação para o enfrentamento a violência escolar na Paraíba;
- Projetar uma solução tecnológica, em formato de protótipo de tela, para auxiliar no mapeamento e enfrentamento a violência escolar e ao bullying;

## **2.3. Caracterização da pesquisa**

Esta investigação é bibliográfica, pois analisa a literatura existente sobre um determinado tema. Isso coloca o pesquisador em contato com todo o conhecimento disponível sobre o tema, o que é essencial para uma compreensão abrangente do assunto (Lakatos e Marconi, 2001). Este tipo de pesquisa serve como alicerce fundamental para o desenvolvimento de uma análise aprofundada, contribuindo para a construção de um corpo de conhecimento embasado e informado sobre o assunto abordado neste estudo.

Nesse sentido, ao buscar compreender a percepção de um fenômeno em um contexto específico, caracterizamos, quanto à forma de abordagem do problema, como um estudo de cunho qualitativo, que é “[...] a implementação de uma compreensão profunda e detalhada dos significados em torno de um fenômeno” (Brennand *et. al.*, 2011, p.172).

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” (Chizzotti, 1995, p.79)

Esta pesquisa parte, quanto aos seus objetivos, de um caráter exploratório. Segundo Gil (2021, p.26), esse tipo de pesquisa “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. O autor também esclarece que esse tipo de pesquisa é executada quando se deseja realizar uma aproximação de determinado fato, o que envolve, habitualmente, levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Por estarmos abordando duas amplas e complexas categorias, faz-se necessário um aprofundamento teórico destas e de sua relação para um maior esclarecimento e delimitação. Por tanto, a natureza exploratória emerge aqui da necessidade de compreender como as tecnologias digitais têm sido utilizadas no enfrentamento à violência escolar (um dos objetivos específicos deste trabalho). Como corrobora Brennan *et. al.* (2011, p.173), “Esse tipo de pesquisa visa buscar informações detalhadas sobre determinado assunto investigado no intuito de familiarizar-se ou obter nova percepção do fenômeno.”

Ao buscarmos compreender e descrever características e relações entre as variáveis aqui abordadas, podemos também caracterizar este estudo como descritivo. Seu objetivo principal, segundo Brennan *et. al.* (2011, p.69), consiste na descrição das características de determinados fenômenos e na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. No contexto desta pesquisa, este tipo de estudo possibilitou descrevermos como as pesquisas acadêmicas apresentam o mapeamento e o enfrentamento a violência escolar e como as tecnologias têm atuado nestes processos.

#### **2.4. Etapa 1: Investigação sobre a Violência Escolar na Paraíba.**

Na fase inicial, o foco foi conduzir uma pesquisa ampla a fim de localizar estudos acadêmicos apresentados na forma de artigos científicos, abordando a temática da violência escolar na realidade específica da Paraíba. Para atingir esse objetivo, a escolha recaiu sobre o Portal de Periódicos da Capes como plataforma de pesquisa. Nesse processo, utilizaram-se operadores booleanos, uma estratégia que se revelou essencial para aprimorar e otimizar a

busca. Os operadores booleanos consistem em um conjunto de palavras-chave como "E", "OU" e "NÃO", que permitiram refinar os critérios de pesquisa e assegurar a identificação precisa e completa dos trabalhos relevantes nessa área de investigação.

Na primeira busca, optamos por utilizar a combinação dos descritores "VIOLÊNCIA NA ESCOLA" ou "VIOLÊNCIA ESCOLAR" juntamente com a referência geográfica da região estudada "PARAÍBA" ou "PB". Essa busca permite um direcionamento de maneira exclusiva para as publicações relacionadas ao contexto regional em estudo, garantindo uma perspectiva focalizada. Na segunda consulta, por entendermos que o Bullying e o Cyberbullying são duas manifestações recorrentes da violência no ambiente escolar, estes descritores também foram utilizados na localização dos artigos que compõem esta pesquisa.

No que diz respeito à metodologia de pesquisa dos trabalhos, adotamos princípios estabelecidos no método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) para orientar a estrutura e a organização de nossas buscas e a subsequente seleção dos materiais a serem examinados. A escolha de aderir ao método PRISMA foi motivada pelo desejo de garantir uma abordagem rigorosa e transparente em nossa busca, seleção e análise de materiais. A figura 3 apresenta um fluxograma com cada uma destas etapas.

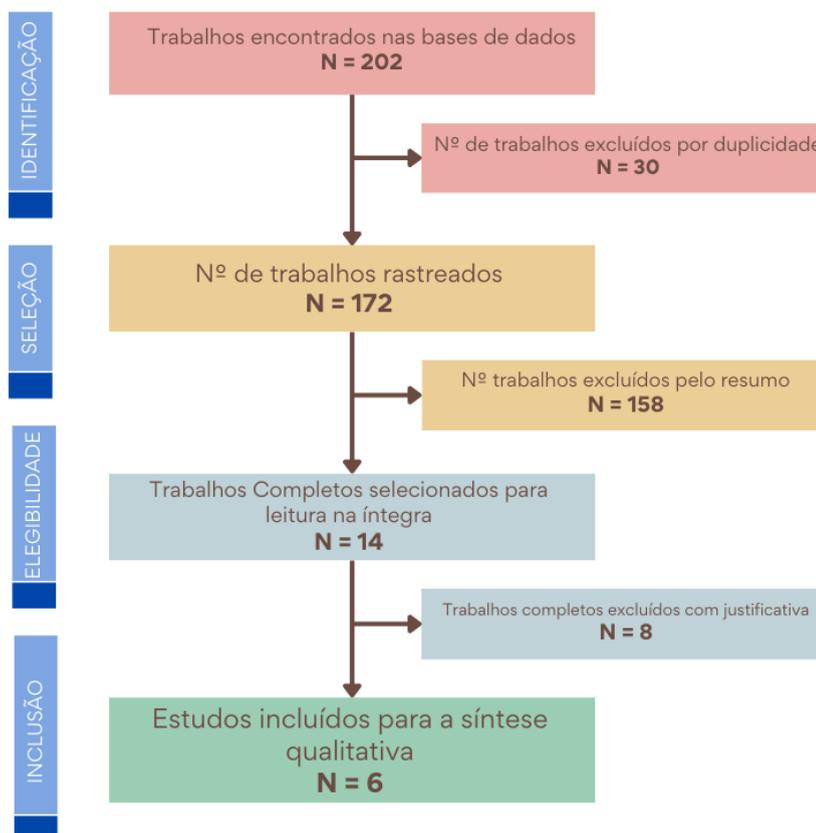
A primeira parte busca a identificação dos estudos na base de dados adotados a partir da combinação dos descritores acima mencionados. Nesta fase, foram encontrados 0=202 trabalhos, que contaram com suas principais informações (título, autores, local de publicação e ano) registradas em uma planilha do Google Planilhas. Para passarmos para a etapa de seleção, realizamos a exclusão de trabalhos repetidos, que contabilizaram um total de 30 textos.

A segunda parte consistiu na triagem e seleção dos trabalhos por meio da avaliação dos critérios estabelecidos. Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos dos últimos 10 anos (2013 a 2022), escritos em português, que tiveram como campo empírico alguma região do estado da Paraíba e apresentavam estratégias aplicadas ao ambiente educacional. Esta seleção ocorreu com base na leitura de títulos e resumos e contou com a exclusão de 158 artigos que não atendiam aos critérios abordados.

Feita essa triagem inicial, a terceira fase foi realizar uma avaliação de elegibilidade dos trabalhos anteriormente selecionados, aplicando um filtro mais crítico para selecionar os estudos que serão incorporados à análise final. Essa seleção contou com uma avaliação mais detalhada dos textos completos dos estudos selecionados. Essa seleção criteriosa garante que apenas os estudos que atendem aos objetivos específicos da revisão e possuem a qualidade

metodológica necessária sejam incluídos na análise subsequente. Dessa forma, a fase de elegibilidade assegurou a integridade e validade dos resultados da revisão, contribuindo para a construção de uma análise confiável e representativa da literatura disponível.

**Figura 1** - Fluxograma da revisão sistemática sobre violência escolar na Paraíba baseada no método Prisma



**Fonte:** Elaborada pelo autor (2023)

A última fase, de inclusão, consiste na construção e apresentação dos resultados encontrados. Nesta fase, participaram 6 trabalhos que chegaram ao resultado final deste processo de identificação, seleção e elegibilidade. Ela não apenas encapsula os esforços dedicados nas etapas anteriores, mas também oferece uma interpretação aprofundada e embasada dos estudos selecionados, enriquecendo o conhecimento sobre o tema investigado. As informações iniciais sobre estes trabalhos encontram-se disponíveis no quadro 1.

**Quadro 1** - Trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes sobre violência escolar na Paraíba

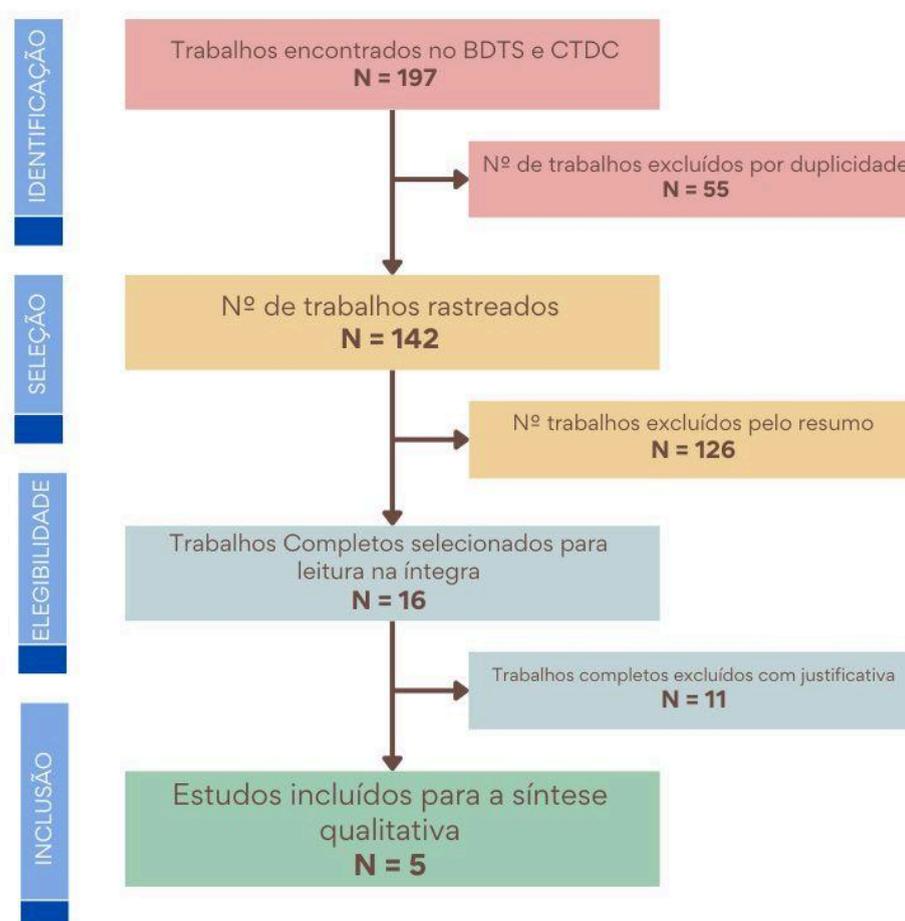
COD	TÍTULO	AUTOR	ANO
A1	Prevalência e tipos de bullying em escolares Brasileiros de 13 a 17 anos	dos Santos, Jalber Almeida ; Cabral-Xavier, Alidianne F ; Paiva, Saul Martins ; Leite-Cavalcanti, Alessandro	2014
A2	Forms of Bullying Scale: evidências de validade de construto da versão brasileira	Santos, Layrthton Carlos de Oliveira ; Gouveia, Rildésia Silva Veloso ; Soares, Ana Karla Silva ; Cavalcanti, Thiago Medeiros ; Gouveia, Valdiney Veloso	2015
A3	‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba	Leite Cruz, Fátima Maria ; Maciel, Milena Ataíde	2018
A4	BULLYING: prevalência e fatores associados à vitimização e a agressão no cotidiano escolar	Marcolino, Emanuella de Castro ; Cavalcanti, Alessandro Leite ; Padilha, Wilton Wilney Nascimento ; Miranda, Francisco Arnoldo Nunes de ; Clementino, Francisco de Sales	2018
A5	Múltiplas formas de violência na escola: notas sobre uma pesquisa em curso no IFPB, campus João Pessoa	Santos, Rita de Cássia Melo ; Toledo, Aline ; Cabral, Selma ; Wagner, Adolfo	2020
A6	Avaliação de estratégias para a redução de comportamentos agressivos em crianças	Dutra, Marília Pereira ; Galvão, Lilian Kelly de Sousa ; Camino, Cleonice Pereira dos Santos ; Bezerra, Viviane Alves dos Santos	2022

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

## 2.5. Etapa 2: Investigação sobre ferramentas tecnológicas de mapeamento e enfrentamento à Violência Escolar

Utilizamos como fonte de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha destas bases seguiu a recomendação de Gil (2021), que justifica a importância destas visto por apresentarem relatórios de investigações científicas originais e passarem, de modo geral, por um conjunto de críticas que aperfeiçoam a sua qualidade. A figura 2 apresenta o processo de seleção destas pesquisas, descrito logo em seguida.

**Figura 2** - Fluxograma da revisão sistemática sobre tecnologia no combate à violência escolar baseada no método Prisma



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no Método PRISMA (2023)

A primeira etapa realizada foi a de identificação das produções acadêmicas que participariam da pesquisa. A primeira busca aconteceu em maio de 2022, a partir da combinação dos descritores “Tecnologia” com “Violência Escolar”, “Violência na Escola”, “Bullying” e “Cyberbullying” por meio dos operadores booleanos<sup>1</sup> AND e OR. Cabe ressaltar que a variação de descritores relacionados à violência escolar diz respeito aos termos mais comuns sobre a temática. Uma segunda busca foi realizada em janeiro de 2023, com o acréscimo de apenas 2 trabalhos. O quadro 2 apresenta todos os descritores utilizados bem como o número de trabalhos retornados em cada um dos dois repositórios para cada descritor.

<sup>1</sup> Tratam-se de operadores lógicos que permitem definir relações entre os descritores da pesquisa. O AND permite a combinação de termos de modo que o retorno dos trabalhos contemplem todos os termos combinados. O OR garante que pelo menos um dos dois termos será retornado na pesquisa

**Quadro 2** - Quantidade de produções acadêmicas encontradas, por descritores, no BDTD e no CTSC

Nº	DESCRITORES	CTDC	BDTD
1	"Violência escolar" AND "Tecnologia"	15	27
2	"Violência na escola" AND "Tecnologia"	3	28
4	Bullying AND "Tecnologia"	26	62
5	Cyberbullying AND "Tecnologia"	12	24
<b>TOTAL</b>		<b>56</b>	<b>141</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

Todas as 197 pesquisas foram tabuladas em uma planilha que continha o título do trabalho, o link de consulta, resumo, tipo (mestrado ou doutorado), os termos de busca utilizados, a fonte de dados e a data de defesa. Além disso, um novo campo (nomeado como ID\_ Trabalho) foi criado para identificar estas produções. A ação seguinte foi a remoção dos trabalhos duplicados, resultando em um quantitativo de 142 trabalhos para serem avaliados pela próxima fase.

A segunda etapa consistiu na seleção dos trabalhos, realizada a partir da leitura dos títulos e resumos. Foram selecionados trabalhos que: a) tivessem como campo de pesquisa, a escola; b) apresentassem um software, no formato de aplicativo ou sistema web, cuja finalidade principal estivesse relacionada com o mapeamento ou enfrentamento da violência escolar e do bullying; c) pesquisas em português, publicadas no período compreendido entre 2012 e 2022. Nesta etapa, também foram incluídas pesquisas que não apresentavam com clareza o cumprimento do critério b de seleção. Dos 142 trabalhos, foram excluídos 122, e apenas 16 passaram para a fase seguinte.

A terceira etapa consistiu na avaliação da elegibilidade das pesquisas. Realizou-se uma leitura exploratória dos 16 trabalhos cujos resumos tinham sido lidos na etapa anterior. Eles tiveram que ser lidos integralmente para se fazer uma análise mais precisa sobre a sua inclusão na revisão a ser realizada, visto que não deixavam explícitos se estavam mais adequados aos critérios de inclusão e exclusão. Destes, apenas quatro foram incluídos neste trabalho e tiveram as informações principais de suas pesquisas descritas no quadro 3.

**Quadro 3** - Pesquisas selecionadas nas bases de dados BDTD e no CTSC sobre tecnologias para o mapeamento e enfrentamento a violência escolar

COD	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
T1	Framework para identificação da severidade de bullying baseado em machine learning e lógica fuzzy	Carmen Pamela Rosales Sedano	2017	Dissertação
T2	Sistema informatizado para auxiliar na descoberta de possíveis casos de bullying em uma instituição de ensino na cidade de Ituverava - SP	Rodrigo Augusto dos Santos Paula	2018	Dissertação
T3	Concepção e análise de um sistema m-health de apoio ao enfrentamento da violência no espaço escolar	Renata Carneiro Ferreira	2019	Tese
T4	Protagonismo jovem – criação e gestão de conteúdo do aplicativo “Viva feliz: bullying não!”	Bruna Pinheiro dos Santos	2021	Dissertação

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

Os softwares propostos pelas pesquisas encontradas tiveram suas principais informações descritas e analisadas a partir dos seguintes aspectos: o objetivo para o qual a ferramenta foi concebida/desenvolvida; o público alvo para o qual a ferramenta se destina; os principais conceitos teóricos abordados por cada uma delas; as principais funcionalidades; e os resultados encontrados pelos pesquisadores da sua aplicação.

### 2.6. Etapa 3: Concepção de um protótipo do sistema

A concepção da solução tecnológica proposta neste trabalho seguirá uma perspectiva baseada na metodologia *Design Thinking (DT)*, uma nova abordagem de problemas baseada em três princípios básicos: o foco nas pessoas, a colaboração multidisciplinar e a tangibilidade de ideias e de conceitos. Seu objetivo é de inovar visando atender às necessidades humanas (Pinheiro; Alt, 2018), Em outras palavras, podemos dizer que o DT incorpora a forma de trabalho de um *designer* para se compreender determinado fenômeno a partir de um pensamento abduutivo e de um raciocínio que visa à solução de problemas, à inovação e à criatividade. Trata-se de uma abordagem que, a partir da compreensão de determinado problema, idealiza soluções inovadoras para auxiliar a resolvê-las.

O que precisamos é de uma abordagem de inovação que seja poderosa, eficaz e amplamente acessível, que possa ser integrada a todos os aspectos dos negócios e da sociedade, e que indivíduos e equipes possam usar para gerar ideias inovadoras que possam ser implementadas e que, portanto, tenham impacto (BROWN, 2010, p. 3)

No que diz respeito ao processo de engenharia de software, o Design Thinking é uma orientação metodológica para elicitare as necessidades dos usuários e produzir, como resultado, protótipos que possam convergir para soluções inovadoras (Vetterli, *et. al*, 2013). Existem diversos modelos de DT que podem ser usados conforme o contexto e a finalidade. Para este trabalho, foi adotada a proposta de Vianna *et al.* (2012), que apresenta quatro fases essenciais para a adoção desta abordagem: a imersão, a análise, a ideação e a prototipagem. Tratam-se de etapas não lineares, onde cada uma permeia a outra.

A primeira etapa, denominada de imersão, está relacionada com a aproximação do contexto do projeto, por meio da compreensão dos usuários, suas necessidades, as principais lacunas encontradas . É a oportunidade em que o propositor tenha os primeiros insights para o projeto. De acordo com Vianna *et al.* (2012), esta etapa é concluída a partir da realização de duas outras: da imersão preliminar e a imersão em profundidade. A primeira, está relacionada com o entendimento inicial do problema. Nesta pesquisa, esse entendimento inicial aconteceu por meio da construção do estado da arte deste trabalho e das buscas exploratórias que foram realizadas a fim de identificar algumas tecnologias existentes, bem como demandas não atendidas por eles. A segunda (imersão em profundidade), busca a compreensão das necessidades reais dos possíveis usuários finais envolvidos, “que emergem do entendimento de suas experiências frente ao tema trabalhado (Vianna *et al.*, 2012).”

A grande quantidade de informações geradas por este processo, ainda segundo o autor, pode gerar uma dificuldade na identificação de oportunidades e desafios do problema a ser solucionado. Neste sentido, uma fase específica de análise e síntese é implementada para que possa se realizar a organização visual destes dados, apontando assim, padrões que possibilitem uma compreensão mais clara de todo o conjunto de informações. Isso também permite uma visualização mais clara do cenário encontrado para o qual a solução será projetada. Utilizamos, como estratégia de síntese, os mapas conceituais. Eles permitem a ligação de ideias e conceitos através de um fluxo de sistematização. A partir de uma questão central, os conceitos são apresentados de forma fragmentada, conectados de maneira lógica por frases de ligação. (Mjv Innovation, 2022)

A etapa de ideação está relacionada com a geração das ideias inovadoras para o projeto, a partir das sínteses criadas na fase anterior. Esta fase permite a construção de caminhos para o desenvolvimento da solução, levando em consideração aspectos como perspectiva de usuário, viabilidade e das necessidades a serem atendidas. (Vianna *et al.*, 2012) Por meio das análises especificadas nos itens anteriores, pode-se elencar os principais requisitos a serem atendidos pelo sistema. Requisitos podem ser entendidos como “declarações de serviços que o sistema deve fornecer, de como o sistema deve reagir a entradas específicas e de como o sistema deve se comportar em determinadas situações (Sommerville, 2011)”

Como técnica de prototipação, abordou-se o método de prototipação de interface gráfica. Um protótipo, de acordo com Sommerville (2011), é “uma versão inicial de um sistema de software, usado para demonstrar conceitos, experimentar opções de projeto e descobrir mais sobre o problema e suas possíveis soluções.” Ainda segundo o autor, o protótipo ajuda na elicitação e validação de requisitos de um sistema, permitindo que os usuários identifiquem novos requisitos, localizem pontos fortes e fracos do software e até mesmo a viabilidade do projeto. Nesta pesquisa, ele foi desenvolvido através a plataforma Figma<sup>2</sup>, que oferece ferramentas poderosas para criar protótipos de interface gráfica, designs de produtos digitais e colaboração em tempo real. A escolha se deu pela familiaridade com a ferramenta e a sua gratuidade.

---

<sup>2</sup> Figma é um editor gráfico de vetor e prototipagem de projetos de design baseado principalmente no navegador web, com ferramentas offline adicionais para aplicações desktop para GNU/Linux, macOS e Windows. Disponível em: “<https://www.figma.com/>”.

### **3. FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

#### **3.1. Desafios de uma demarcação conceitual da violência**

Definir a violência não é uma tarefa muito fácil. É bem provável que, ao nos depararmos com o tal termo, números estatísticos e cenas de criminalidade venham à nossa tela mental. De fato, é um pensamento comum (apesar de não se configurar como um consenso) o fato dela estar relacionada tão somente à agressão física cometida contra um ser humano com a intenção de lhe causar dor e sofrimento (Arblaster, 1996). Porém, restringir-se a esse entendimento impõe uma limitação para compreender o real impacto que a violência causa nas pessoas, na comunidade e na sociedade (Krug et.al, 2002; Roché, 1994).

Em função disso, buscar algumas definições sobre violência ao longo da história se faz importante para podermos melhor compreender as suas dimensões. Lourenço e Cândido (2017) recorreram ao princípio da vida humana, com base em realidades sociais, históricas e culturais, para compreender a violência. Para eles, Charles Darwin, Karl Marx e Sigmund Freud já sinalizavam, “cada um em seu tempo, a pesada carga de infelicidade e injustiça que pairava sobre os destinos da humanidade” (Lourenço; Cândido, 2017).

Darwin assevera que o confronto e a violência, por meio da competição pela vida, aconteciam entre espécies distintas ou no mesmo grupo, em todos os animais da escala zoológica, incluindo o homo sapiens. O biólogo enuncia que essas competições bem como o processo de seleção natural foram indispensáveis para a verificação do progresso nos organismos vivos (Murad, 2007, apud Lourenço; Cândido, 2017).

A violência também era utilizada como um recurso da classe dominante para garantir o desenvolvimento das forças produtivas, principalmente por meio de coerção/coação física ou psicológica. Para Karl Marx, esse fenômeno, por si só, é uma potência econômica, visto que dela nasce “toda velha sociedade que está prenhe de uma nova” (Marx, 1985, apud Conceição, 2015). Ao evidenciar as disputas entre classes e/ou raças geradas pelo modo como se desenvolvia a dinâmica de produção capitalista, o autor releva a violência para impor uma nova forma de divisão do trabalho, a qual utilizava, de um lado, o trabalho das máquinas, e, do outro, a mão de obra não qualificada e o trabalho feminino e o infantil, o que resultou no rebaixamento moral desses indivíduos (Marx, 1996). Portanto, “a forma como o homem se reproduz no interior das relações sociais ora vigentes incidirá nas manifestações do fenômeno da violência, evidenciando a sua relação intrínseca entre o progresso da economia e a intensidade de suas expressões” (Conceição, 2015).

Ao propor um início hipotético para o processo de civilização do homem, Freud (1913) narra, em seu livro ‘Totem e Tabu’, o assassinato de um pai cruel de uma sociedade primitiva onde a força promovia a lei. Seus filhos, responsáveis pelo ato, motivados pela falta de liberdade e pelo sentimento de injustiça e embebedos de um sentimento de culpa, colocaram um totem no lugar do pai, que tinha o papel de restaurar a representação desse patriarca, produzindo uma organização da comunidade em torno desse objeto com base em tabus que ditavam novas regras e padrões de existência. Podemos perceber a violência no assassinato fundamentando organizações sociais e o sentimento de culpa garantindo um contrato social e a regulação da crueldade (Coelho; Souza, 2017; Lourenço; Cândido, 2017).

Freud concluiu que é por meio da violência, inerente ao ser humano, que o indivíduo busca preservar a si mesmo e à sua espécie, porque ela é necessária na relação de equilíbrio entre o instinto de agressividade, o de morte e o de vida (Paviani, 2016). Nesse sentido, é papel da sociedade educá-lo para que ele possa frear seus instintos violentos, embora a agressividade e o comportamento antissocial façam parte de sua natureza (Freud, 1974).

É relevante observar que, embora os estudiosos citados tenham abordado aspectos que tangenciam o que atualmente compreendemos como violência, nenhum deles desenvolveu definições ou teorias específicas diretamente sobre esse fenômeno multifacetado.

Muitos autores apresentam a ideia de que fatores biológicos podem implicar o desenvolvimento de comportamentos agressivos e violentos. Algumas causas biológicas, como distúrbios no metabolismo, cargas genéticas de alguns indivíduos, diferenças hormonais, distúrbios de regulação das emoções, dentre outros, são propostas para explicar a origem da violência (Virkkunen *et al.*, 1995; Zamora, 2002 apud Minayo, 2014), que é o resultado do desvio do instinto agressivo animal inerente ao ser humano, que, devido a alterações no ambiente em que vive (principalmente causada por frustrações e estresses repetidos), pode resultar em atos violentos. Em crítica a esse modelo, Ristum (2001) afirma que “atribuir a violência a um impulso incontrolável, que coloca a pessoa ‘fora de si’ ou a iguala a ‘um bicho’, parece, de alguma forma, isentá-la da responsabilidade de sua ação, tornando, portanto, mais fácil sua aceitação”. Andrade (2007) reforça que o instinto natural não justifica a violência pela possibilidade de inibição, por meio da educação, da agressividade.

Podemos mencionar, ainda, a violência como um tipo de relação social, que influencia os direitos materiais, culturais e simbólicos. É o caso de Michaud (1989), que, na busca por uma definição que contemple a diversidade de atos violentos, afirma ser ela oriunda da ação direta ou indireta de vários atores de modo que haja danos em diferentes níveis a uma ou mais

peças. Esses danos, para o autor, podem estar relacionados tanto à sua integridade física ou moral quanto às suas posses e suas participações simbólicas e culturais.

A filósofa política alemã, Hannah Arendt (1984), dedicou-se a estudar o tema. Em suas pesquisas, partindo de um domínio político e discordando de outros autores sobre o conceito de violência como forma de poder, ela faz uma distinção entre os conceitos de poder, vigor, força, autoridade e violência. A autora afirma que o que diferencia o fenômeno da violência dos demais conceitos (principalmente de poder) é seu caráter instrumental e sua necessidade de justificar e de orientar. Apesar da relação entre os termos, Arendt mostra que, enquanto o poder necessita de legitimidade, a violência tem necessidade de justificação.

O poder mesmo que possa ser eventualmente questionado em sentido ou ação, é amparado, em maior ou menor grau, por algum nível de consenso grupal. Na violência, ao contrário, estamos submersos no campo da arbitrariedade onde o direito e a lei, baluartes da civilização, estão banidos ou, em outras palavras, a forma extrema de poder é todos contra um, a forma extrema de violência é de um contra todos. (Arendt, 1994, p. 35)

A violência também se torna tema de estudo na área de saúde pública, que inicia uma busca pela sua compreensão e pela definição de estratégias de prevenção. Depois de declará-la, em 1996, como um dos principais problemas mundiais de saúde pública, a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu-a, em seu Relatório Mundial sobre violência e saúde, como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (Krug *et. al*, 2002)

Embora apresente um forte caráter social, sua ligação com a área de saúde se justifica, conforme Minayo (2004), em virtude de sua associação com a questão da qualidade de vida e da necessidade de atenção e de cuidados médico-hospitalares por lesões físicas, psíquicas e morais que podem ocorrer. Trata-se de um problema que “evidencia a necessidade de uma atuação muito mais específica, interdisciplinar, multiprofissional, intersetorial e engajada do setor, visando às necessidades dos cidadãos” (Minayo, 2020).

Outros exemplos de definições para violência são apontadas por Zaluar e Leal (2001):

Outras definições de violência orientam-se por diferentes construtos: a violência como o não reconhecimento do outro; a violência como negação da dignidade humana; a violência como ausência de compaixão; a violência como palavra emparedada pelo poder. Todas elas se caracterizam pelo pouco

espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, de negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo (Zaluar; Leal, 2001, p. 147-148)

Nesse sentido de metamorfose, ao apresentar fatores de incerteza que cercam a apreensão da violência, Michaud (1989) concorda que o fato de ela ser produto de sociedades que são transformadas constantemente pelas administrações dos aspectos de vida social, pelas tecnologias e pela mídia explica tantas mudanças.

É preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. Às grandes questões filosóficas e às grandes respostas substituíram e se substituem, cada vez mais, pelas ações através das quais as sociedades se administram. (Michaud, 1989, p.14)

Hayeck (2009) corrobora com a ideia de Michaud (1989) ao afirmar que “a ideia de violência é um conceito que varia de sociedade para sociedade, mesmo que tenha feito parte de vários processos civilizatórios.” Desta forma, é preciso acentuar que as diversas formas de expressão da violência possibilitam diferentes formas de compreensão, desafiando a criação de um significado único.

Apesar de todas as faces apresentadas, Waiselfisz (1998) aborda alguns pontos consensuais sobre a violência, como “noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo social pertencente a determinada classe, categoria social, gênero ou etnia.” Para o autor, esse fenômeno se manifesta nas mais diferentes esferas sociais e é compreendido de forma física, psíquica e simbólica (Waiselfisz, 1998, P.145).

### **3.2. Manifestações da Violência: tipologias e naturezas**

A violência também pode ser compreendida com base nas características de suas diferentes manifestações e dos que cometem o ato violento. Em decorrência disso, depois de solicitação da Assembleia Mundial da Saúde, a OMS categorizou a violência em três grandes tipos: a violência autoinfligida, a interpessoal e a coletiva.

Durkheim (1982) define a violência autoinfligida como “todo caso de morte que resulte, direta ou indiretamente, de um ato positivo ou negativo, praticado pela própria vítima, consciente de que poderia produzir esse resultado.” Ela está relacionada às práticas suicidas e aos comportamentos auto abusivos. Em 2001, a OMS já sinalizava que, a cada 40 segundos,

uma pessoa morria por esse motivo, e a cada 3 segundos, outra tentava pela própria vida. O Relatório Suicide Worldwide, em 2019, apontou o suicídio como sendo a quarta principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos. Nesse mesmo ano, foram registradas as mortes de mais de 700 mil pessoas. O relatório também aponta que, apesar da queda da taxa global de suicídio entre 2000 e 2019, as Américas tiveram um aumento de 17% nesse mesmo período (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

A violência interpessoal diz respeito às ocorrências que envolvem membros da família, amigos, parceiros íntimos e, até mesmo, desconhecidos, com práticas de “maus-tratos à criança, violência juvenil (incluindo as associadas a gangues), violência contra mulheres (por exemplo, violência conjugal e sexual) e violência contra o idoso” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014 p. 2). Essa forma de violência pode manifestar-se de maneiras sutis ou explícitas e pode ser motivada por uma variedade de fatores, incluindo tensões sociais, desigualdades de poder, conflitos interpessoais, problemas emocionais e culturais. É dividida em duas categorias: a intrafamiliar/parceiros íntimos, que ocorre, geralmente, em ambientes domésticos; e a comunitária, que envolve pessoas com quem não se tem nenhuma relação, que podem ser conhecidos ou estranhos, e ocorre, na maioria das vezes, fora de casa.

A violência coletiva é caracterizada pela dominação de grupos ou do Estado por meio de atos que ocorrem em ambientes macrosociais, políticos e econômicos. Subdivide-se em violência social, política e econômica.

A violência coletiva cometida para seguir uma determinada agenda social inclui, por exemplo, crimes de ódio cometidos por grupos organizados, atos terroristas e violência de multidões. A violência política inclui guerras e conflitos de violências pertinentes, violência do Estado e atos semelhantes realizados por grupos maiores. A violência econômica inclui ataques de grupos maiores motivados pelo ganho econômico, como ataques realizados visando a interromper a atividade econômica, negar acesso a serviços essenciais ou criar segmentações e fragmentações econômicas. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2002, p. 06)

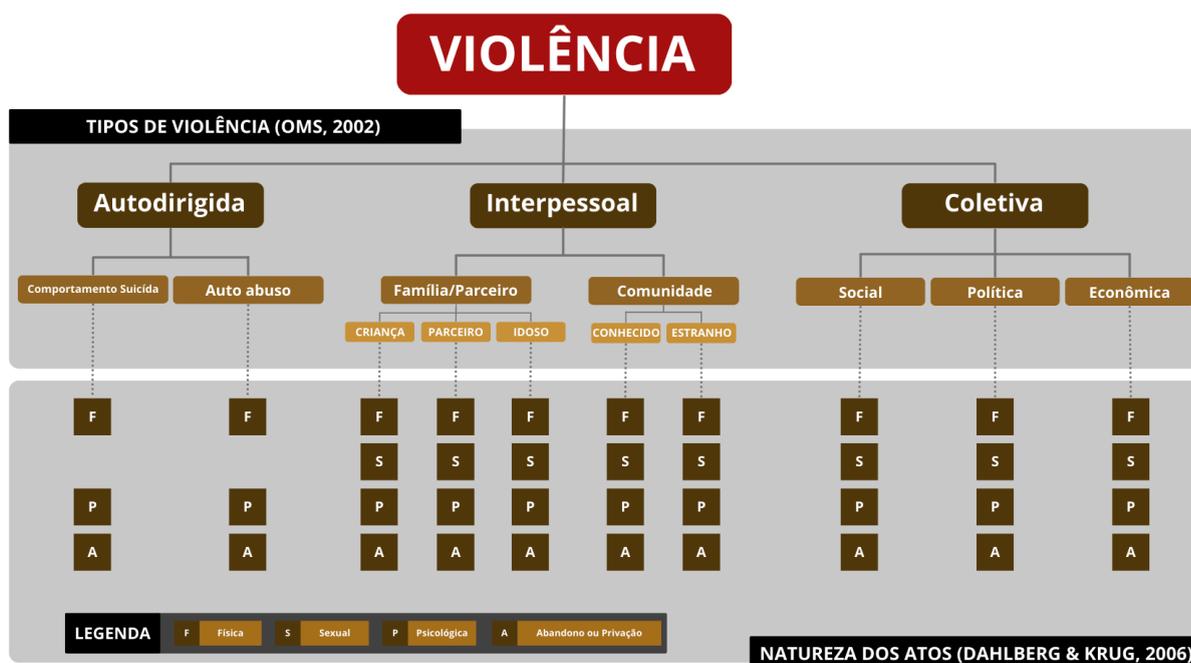
A violência também pode ser classificada conforme a natureza dos atos intencionais - física, sexual e psicológica - e envolver privação ou negligência (Dahlberg; Krug, 2006).

‘Violência física’: uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades. ‘Violência psicológica’: agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a pessoa, restringir sua liberdade, ou ainda isolá-la do convívio social. ‘Violência sexual’: ato ou jogo sexual que ocorre nas relações hétero ou homossexuais e visa a estimular a vítima ou a utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais impostas por meio de aliciamento, violência física ou ameaças.

‘Negligência ou abandono’: ausência, recusa ou a deserção da atenção necessária a alguém que deveria receber cuidados. (KRUG et al., 2002 p.43)

A Figura 3 apresenta uma relação entre cada uma dessas naturezas e os tipos de violência já vistos.

**Figura 3** - Relação entre a natureza e os tipos de violência



**Fonte:** Adaptado de Dahlberg e Krug (2006)

Essa classificação da natureza da violência, apesar de não contemplar suas múltiplas faces, “fornece uma estrutura útil para se compreender os complexos padrões de violência que ocorrem no mundo, bem como a violência na vida diária das pessoas, das famílias e das comunidades” (Krug *et al.*, 2002, p.7).

Neste trabalho, não se pretende aprofundar as interpretações encontradas a respeito do fenômeno da violência. Aliás, como relembra Michaud (1989), mais importante do que buscar uma definição única para a violência é considerar que ela requer pressupostos que podem não representar todos os casos e que existe uma dependência em relação aos critérios de referência. Em outras palavras, ao afirmar que não existe um saber universal sobre a violência, o autor argumenta que “cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito.”

Monteiro e Saravali (2010, p. 76) corroboram o pensamento do autor anterior ao afirmarem que os diversos atributos carregados pela violência ampliam sua definição e podem

“variando em decorrência da abordagem teórica, como também do tempo e do lugar”. Assim sendo, as tipologias e os conceitos acima apresentados nos dão um norte sobre as diferentes expressões da violência e nos auxiliam a compreender os tipos de violência, dos mais complexos aos mais simples e presentes em nosso dia a dia.

### **3.3. A violência escolar e suas manifestações**

A educação como transmissão do saber sempre existiu, desde o início da humanidade. Porém, só durante a Idade Média na Europa, ela se tornou produto da escola e de um conjunto de pessoas que a abriga. Tratava-se de uma educação voltada para as elites, em que não separava adultos de crianças e sem uma organização com foco na disciplina. O modelo de escola que temos hoje surgiu a partir do século XII. A burguesia percebeu que este era um espaço propício para doutrinar pessoas por meio dos ideais capitalistas, dando a este, a função de ditar valores, hábitos e normas da classe dominante (Coimbra, 1989)

No Brasil, as instituições de ensino chegaram no período do Brasil Colônia (1530 a 1822), numa época em que o país tinha sua autonomia regida por Portugal, que por sua vez, tinha grandes interesses comerciais, principalmente nas riquezas encontradas na nova terra. Baseava-se em uma estrutura patriarcal fortemente influenciada pelo modelo europeu, em que o poder estava em Deus e no chefe da família (Sousa; Carvalho; Carvalho; 2018). Exploração, violência e dependência marcaram essa época nas relações que se estabeleceram entre os portugueses, os índios aqui encontrados e os negros que foram trazidos depois. Neste contexto, para consolidar o processo de colonização e dar continuidade aos ensinamentos da igreja através da conversão pela catequese (propagação da fé cristã católica) e pela instrução (ensinando as primeiras letras), desembarca nas terras brasileiras a Companhia de Jesus. Eles foram os responsáveis pela organização das primeiras escolas no Brasil, organizando seu próprio sistema educativo.

Cabe ressaltar que a educação jesuítica também preparava os filhos homens das elites. Conforme elucidam Sousa, Carvalho e Carvalho (2018, p.52), “o aprendizado dos filhos ficava restrito à classe social à qual pertenciam. Se o indivíduo fosse filho direto [...] tinha sua educação garantida pelo modelo da época.” Bello (1992) assevera que a instrução efetiva só foi dada apenas para os familiares dos colonizadores, enquanto os índios e os escravos ficavam com a catequese.

Com o passar do tempo, como se opunham ao controle português, e Portugal os via como um subestado, os jesuítas foram expulsos (1759), e o Estado assumiu a responsabilidade

pela educação. Assim, o modelo educacional implantado pelos jesuítas e bastante consolidado passou por novas reformulações. Trazidas pelo Marquês de Pombal, essas mudanças destruíram toda a metodologia de ensino e organização da educação jesuítica e iniciou-se um pensamento pedagógico de uma escola que, além de pública, seria laica (Maciel; Shigunov Neto, 2006).

Enquanto isso, às margens do rio Ipiranga, em 1822, Dom Pedro I declarava uma independência para o Brasil e marcava o início do Primeiro Reinado. Na educação, houve uma supervalorização do ensino superior, com a criação de várias instituições, reforçando a ideia elitista do Império. O sistema de ensino, substituído pelas aulas isoladas logo após o rompimento com os jesuítas, “continuava dirigido a uma clientela proveniente das elites rural e burguesa, e poucos eram os mestiços que conseguiam furar esse sistema tradicional” (Carvalho, 2010, p.12).

A Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, na tentativa de promover uma organização do sistema educacional, propôs uma legislação especial que garantia, em um dos seus incisos, a instrução primária gratuita para todos os cidadãos do Império. Apesar de um ensino primário dedicado à leitura e à escrita e de um ensino secundário voltado para as aulas régias, o ensino superior continuava sendo uma estrutura voltada para as elites. Os demais grupos continuavam com dificuldade de acesso ao ensino em virtude das restrições do número de escolas e da limitação da instrução à ideia de ler, escrever e contar (Carvalho, 2010, p.15).

Nesse contexto, a educação no país passou a ser “descentralizada” e, em 1834, foi retirada do Império a responsabilidade sobre o ensino elementar, e coube à Província promover o ensino primário e o secundário. Em virtude das diversidades regionais e financeiras, essa descentralização foi vista como um obstáculo para a educação. Devido aos vários problemas que as províncias enfrentaram, esse ensino ficou cada vez mais precário, e a elite manteve garantido um ensino superior de boa qualidade.

Com o intuito de apagar essas experiências, surgiu a primeira instituição pública entre os anos de 1889 e 1930. Os esforços para reformar as instituições públicas foram significativos. Propostas de escolarização laica, pública, gratuita e para ambos os sexos foram construídas, apesar de refletirem de maneiras diferentes em cada estado. As várias instituições criadas pensando na normalização, na profissionalização e na sistematização da escolarização nas camadas populares eram apresentadas também visando “homogeneizar costumes, hábitos e quereres, delineando um sistema de ensino dirigido e controlado, de forma a produzir a unificação da nação brasileira” (Rossi, 2017, p.157).

Assim, as escolas estavam incorporando o objetivo de aculturar e socializar, e as crianças se tornariam homens e mulheres com sentimentos nacionais e subjugados à autoridade. Esse novo homem do período republicano deveria estar apoiado no civismo, com uma nova forma de pensar. Impulsionada pela 1ª Guerra Mundial, em que a escola passou a ser vista como uma potência, surgiu a escola nova, que agrupava ideias de educadores que viajavam por outros lugares (Carvalho, 2004).

Em 1932, foi publicado, em meio impresso, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, oriundo da emergência de uma renovação educacional e do advento da Primeira República no Brasil. As propostas que, em outros países, aconteceram, inicialmente, no âmbito das escolas privadas, no Brasil, tomaram conta das escolas públicas, porque as escolas privadas brasileiras ainda eram dominadas pela igreja católica, através das escolas confessionais, que apresentaram como estratégias de doutrinação a “prescrição e a proscrição de livros, modelização e práticas de leitura e catolização do discurso e da ‘práxis’ escolanovista” (Carvalho, 2004).

No período da ditadura civil-militar (1964-1988), a ideologia era apresentada como justificativa para o regime político, e a educação era utilizada para propagar essa ideologia que buscava o desenvolvimento de um homem cível, com espírito de nacionalidade, que ajudaria no desenvolvimento econômico e na grandeza do país (Carvalho, 2005, *apud* Germano, 2008). As mudanças começaram a ser implementadas no ensino superior, visto que, como nos alerta Germano (2008), seria esse o nível que contribuiria mais efetivamente para construir a visão estratégica de progresso.

O sucateamento do ensino público, como vemos hoje, na tentativa de justificar a importância e divulgar uma “possível melhor qualidade” das instituições privadas, fazia parte das políticas dos empresários, os quais também utilizaram o rebaixamento dos salários dos professores e a experimentação de um curricular irresponsável para deslegitimar o ensino público. Até mesmo os fundos públicos, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), promulgado em 1968, visando reunir recursos para financiar projetos de ensino, acabaram sendo utilizados como “estratégicos para a manutenção e a expansão do setor privado” (Cunha, 2014).

Outra mudança ocorreu no ensino obrigatório que, até 1961, só era previsto para os quatro primeiros anos (equivalentes ao Fundamental I) e, a partir de 1967, passou para os oito primeiros anos. Esse foi um fator que ampliou o número de alunos matriculados. Cabe destacar também a inserção da disciplina ‘Educação Moral e Cívica’ nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino.

Dias (2008), ao escrever sobre a escola, enfatiza que esse espaço tem a função social de sistematizar e disseminar conhecimentos que foram elaborados e compartilhados historicamente por determinada sociedade. Segundo a autora, “os processos educativos em geral, e, principalmente, aqueles que ocorrem em seu interior, constituem-se em dinâmicas de socialização da cultura”.

No recorte histórico, pode-se perceber que a escola foi sobremaneira importante para propagar ideologias e para promover o controle social. Independentemente disso, também se tornou fundamental para socializar e desenvolver conflitos, uma vez que é um espaço de interação de fatores internos e externos a ela e tem características plurais e complexas.

A escola tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo reinventado, através da criticidade e da participação (Nobre & Sulzart, 2018, p. 4)

O ambiente escolar passou a ser um espaço de sociabilidade de crianças e jovens, onde laços de amizade que ultrapassam os muros escolares são formados. Assim, a convivência com a diversidade de pessoas, cada uma com suas características, comportamentos e histórias de vida, pode transformar a escola em lugar de disputas e de desavenças entre os indivíduos que podem desencadear diversas práticas de violência.

Durkheim (1974) entende que essa socialização constitui um esforço para que as crianças consigam atingir outros modos de ver, sentir e agir que não conseguiriam sozinhas, e a educação deixaria de ser somente uma ação repetida e sucessiva das gerações adultas sobre as crianças. Desse modo, os espaços educativos também ajudariam a construir habilidades físicas, morais e intelectuais exigidas pela sociedade e pela realidade em que ela está inserida.

Como instituição social, a escola acaba reproduzindo diversos acontecimentos da sociedade que a cerca. Refletindo sobre as alterações na sociabilização por meio do processo de modificação da sociedade contemporânea, Schneider (2016) ressalta que esse fenômeno, ao mesmo tempo em que cria dilemas na interação social, incentiva o uso da violência em seus espaços, incluindo a escola. “As muitas formas de violência estão também presentes ali, pois são fruto de uma cultura social e devem ser tratadas e analisadas de acordo com sua extrema complexidade” (Schneider, 2016).

Assim, se a escola foi construída com o propósito de socializar e de instruir para formar seres humanos de bem, podemos nos questionar: Quando foi que atos violentos invadiram a escola? Esse é um ambiente de produção ou reprodução de violências? De que maneira esse fenômeno se manifesta? Como pensar em uma escola dissociada desse fenômeno?

Os autores ainda têm dificuldade de compreender a resposta precisa para as perguntas. Charlot (2002) afirma que pensar no fenômeno da violência escolar não é uma tarefa simples e que esse não é um problema recente historicamente falando. Debarbieux (2006) corrobora o pensamento do pesquisador anterior ao assegurar que as práticas violentas sempre estiveram presentes no cotidiano escolar. Para ambos os autores, o que muda é o fato de hoje a violência se manifestar com novas configurações no ambiente escolar.

[...] o surgimento de formas de violência mais graves, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência que, nesse caso, entra em conflito com o ideal de infância como o período de inocência; a ação de agentes externos que ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente. (Charlot, 2002, apud Ruotti et. al, 2007, p. 25)

Vários autores enfatizam esse último aspecto como o que mais tem despertado preocupação na atualidade, pois tais situações colaboram para o sentimento de angústia que atinge boa parte da comunidade escolar, que passa a ficar em constante estado de alerta à menor presença de sinais que representem perigo físico ou ameaça psíquica (Charlot, 2002).

Ao buscar compreender a violência escolar, Charlot (2002) entende que é preciso fazer uma distinção conceitual para identificar as categorias de manifestação da violência que não estão nas diversas definições encontradas na literatura. Nesse sentido, o autor identificou a necessidade de criar uma distinção entre violência na escola, violência à escola e da escola.

A violência na escola é, para o autor, um conjunto de práticas que acontecem dentro do ambiente escolar, sem relação direta com as atividades da instituição. “É, portanto, uma violência da sociedade que, ultrapassando os muros da escola, ali se instala, fugindo ao controle e perpetuando-se” (Da Silva Barros, 2012). A violência à escola diz respeito à “natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam à violência que visa diretamente à instituição e àqueles que a representam” (Charlot, 2002, p. 434). Assim, esse tipo de violência é caracterizado pelas agressões contra o patrimônio da escola ou algum funcionário. Quanto à violência da escola, envolve as práticas realizadas pela própria instituição através de seu

corpo de funcionários. Essa categoria de violência não pode estar desassociada da violência contra a escola visto que os atos contra a instituição podem ser oriundos da violência simbólica ou institucional realizada pela própria instituição.

O conceito de violência escolar e suas manifestações também é motivo de diferentes interpretações, a depender do país. Abramovay (2003), em um estudo desenvolvido sobre tal conceito, afirma que, nas pesquisas inglesas, busca-se a não abrangência de atos violentos de professores contra alunos e de alunos contra professores; as pesquisas espanholas manifestam constrangimento moral ao descrever atos violentos praticados contra jovens e crianças; estudos americanos utilizam termos como delinquência juvenil e condutas desordeiras e, normalmente, localizam essas práticas no exterior da escola; no Brasil, é comum se associar a expressão ‘violência escolar’ às agressões contra o patrimônio e a pessoa (Stelko-Pereira; Williams, 2010).

Apesar de contribuir para se compreender o fenômeno a partir da organização das manifestações da violência escolar em níveis, Abramovay (2005) critica essa classificação de Charlot e defende um conceito mais amplo de violência escolar por considerá-lo insuficiente para que possamos entender as ocorrências internas relacionadas ao funcionamento, à organização e ao relacionamento dos estabelecimentos de ensino. Para o autor,

A defesa por um conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares— como homicídios, porte e uso de armas — que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino. (Abramovay, 2005, p.79)

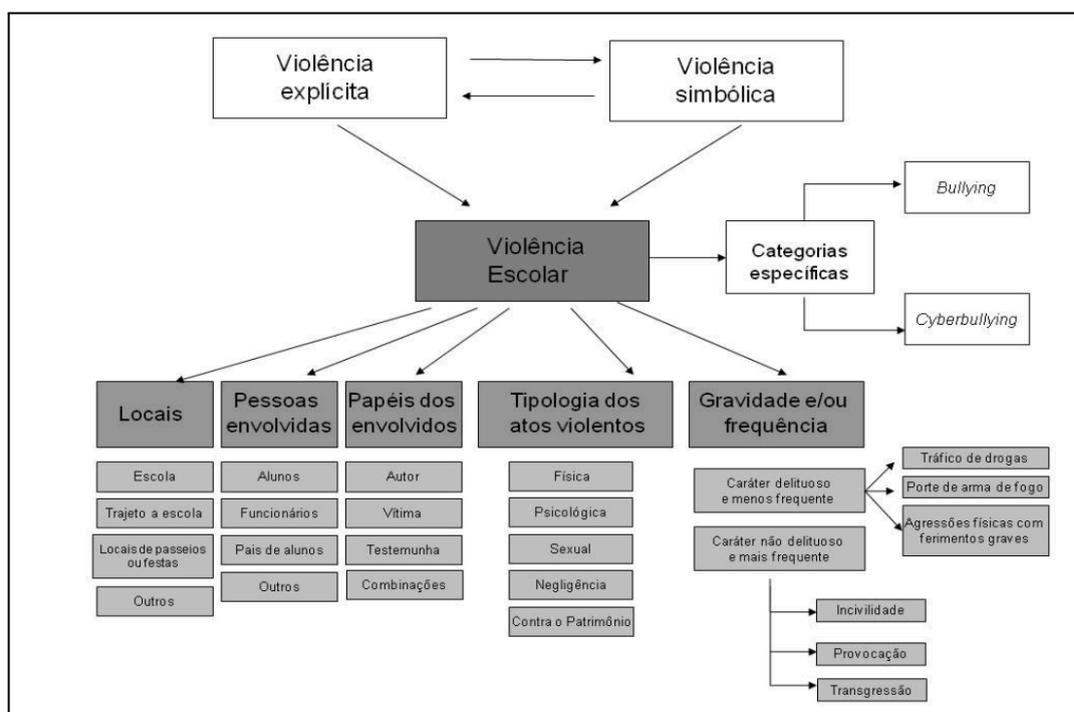
Alves *et. al* (2010), ao analisar essa categoria, afirma, citando Peralva (1997), que, apesar de a violência externa à escola continuar existindo, no Brasil, houve um fenômeno semelhante ao da França: a migração para problemas mais internos, como agressões entre os atores da escola, saques, confusões e contradições nas equipes educativas, além de protestos e de greves. Igualmente, Sposito (2001) reforça que os atos mais explícitos de violência que aconteciam na década de 1980, como o vandalismo, começam a perder sua evidência para novos padrões de violência ocorridos no interior da escola.

Senra, Lourenço e Baptista (2015, p. 168 *apud* Stroppa, 2017) entendem a violência escolar como a expressão das mais várias formas de violência que envolve os âmbitos

individual, familiar, institucional e social e se manifesta em forma de agressões verbais, físicas e emocionais ou de atos criminais que envolvem todos os participantes do processo educacional. Nessas manifestações, a aprendizagem, sociabilidade e o clima escolar são direta e indiretamente impactados nessas manifestações.

Stelko-Pereira e Williams (2012) apresentam um panorama sobre o entendimento da violência em ambiente escolar. Para isso, tratam de sua perspectiva explícita e simbólica e de sua relação com fatores como o local de ocorrência, quem são os envolvidos e seus papéis, a tipologia de atos violentos, a recorrência e a gravidade com que eles acontecem e suas especificidades.

**Figura 4 - Panorama sobre o conceito de violência escolar**



**Fonte:** Stelko-Pereira (2012)

Ao conceber a localização como um dos aspectos a serem considerados, a autora reforça que as ações violentas não estão situadas apenas na estrutura física da escola, pois podem se estender para outros locais quando os conflitos que foram mal resolvidos na escola continuam. Essas situações podem ocorrer em outros locais que não sejam físicos, como o contexto digital.

Stelko-Pereira (2012) acrescenta a esse panorama os atores envolvidos e seus papéis nessas situações. Apesar de, na maioria das vezes, considerarmos os estudantes e os

professores como os principais envolvidos, os participantes de qualquer relação interpessoal estão suscetíveis à prática de violência. Aqui também são acrescentados personagens fora da realidade escolar que ingressam no ambiente apenas para cometer atos violentos, o que configura a violência dentro da escola e apresentada anteriormente (Charlot, 2002). A pesquisadora também chama a atenção para uma particularização dos envolvidos no fenômeno da violência escolar, incluindo grupos mais afetados por ele, como homossexuais, negros ou pessoas com menos status socioeconômico. Para ela, “ao se analisar quais são os envolvidos no fenômeno da violência escolar, pode-se particularizar também se o problema se relaciona a uma questão de preconceito, discriminação social e étnica e desrespeito à diversidade sexual” (Stelko-Pereira, 2012, p. 19).

Esses envolvidos podem assumir diversos papéis diante do fenômeno e se apresentar como autores ou perpetradores, vítimas, testemunhas ou assumir várias posturas em simultâneo. Ao citar Stueve et. al. (2006), Stelko-Pereira ressalta a importância de um olhar também voltado para as testemunhas, o que, diante da ação e de sua não reação, pode contribuir para aumentar o incentivo à prática violenta. Assim, elas também podem se tornar vítimas, no momento em que o medo ou o sentimento de negligência as envolve, ou perpetradores, quando são coniventes e estimulam, mesmo que implicitamente, a violência.

Fante (2018) apresenta uma subdivisão desses papéis para se compreender bem mais a participação dos envolvidos e detalhá-la.

[...] vítimas típica ou passiva (pouco sociável, mantém o sigilo da violência cometida contra ela); vítima provocadora (provoca reações hostis contra as quais não possui habilidades para lidar); vítima agressora (reproduz os maus-tratos sofridos); agressor (vitimiza os mais fracos) e, por fim, espectador (presencia os maus-tratos, porém não o sofre diretamente, nem o pratica). (Fante, 2018)

Sobre a tipologia da violência, Stelko-Pereira se utiliza da categorização da OMS (2002), que classifica os atos violentos como: físicos – os que ferem a integridade física do indivíduo; sexual - ato contra sua sexualidade; psicológicos - que causam danos psicológicos ou emocionais; e negligentes - o relacionado à omissão em situações de perigo para o outro. A autora também acrescenta a violência material, que se configura quando se danifica ou rouba o patrimônio da instituição ou de pessoas que dela participam. É preciso ressaltar que esta tipologia se refere a violências em geral, não sendo ela exclusiva ao contexto escolar.

Uma discussão levantada por Debarbieux (2002) diz respeito ao que pode ser ou não considerado como violência para se pensar em sua gravidade. O autor apresenta um problema de delimitação que, de um lado, coloca como violência escolar apenas o que é passível de

punição penal, como as formas mais brutas de violência, e de outro, acrescenta a incivilidade e as microviolências. Ao retomar essa discussão e acrescentar ao esquema apresentado na figura 4, Stelko-Pereira (2012) destaca a gravidade do fenômeno estudado e o classifica em dois grupos: os que apresentam caráter delituoso e menos frequente, como o tráfico de drogas, porte de arma de fogo ou agressões físicas com ferimentos graves; e os de caráter não delituoso e mais frequentes, como incivilidade, provocações e transgressões.

Por fim, o *bullying* e o *cyberbullying* são considerados categorias específicas porque apresentam um conjunto de características semelhantes que precisam ser destacadas pelos pesquisadores, pelas instituições escolares e pela sociedade. Eles dizem respeito à repetição, ao longo do tempo, de ações negativas que podem causar danos físicos, psicológicos ou sexuais. Nesse contexto, o *cyberbullying* é uma extensão do *bullying*, e os meios digitais são um suporte na realização de tal ato.

Uma possibilidade de categorizar as violências ocorridas no universo escolar é apresentada por Abramovay (2012), que as organiza, de acordo com sua natureza, em três categorias que se mesclam e precisam ser analisadas de maneira conjunta: as microviolências ou incivilidades, as violências simbólicas e a violência dura.

A incivilidade é definida como um comportamento ou atitude que rompe com as regras da vida social e não é considerada crime ou delito por não contradizer leis ou regimes estabelecidos (Roche, 1996 *apud* Abramovay, 2002). O conceito é originário da criminologia e, como reforçam Debarbieux e Blaya (2002, p.159), o termo “inclui as pequenas delinquências, a agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro, os quais, apesar de se darem no nível micro da vida em sociedade, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência.”

Alguns autores chamam a atenção para a naturalização e a falta de penalidades para a repetição da incivilidade. Nessa perspectiva, Debarbieux (2002) ressalta que, muitas vezes, naturalizada e raramente penalizada, sua repetição causa, nas vítimas, sentimento de abandono, e nos perpetradores, a ideia de falta de punição. O autor acrescenta que

a violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam ser, eles próprios, vítimas). (Debarbieux, 2002, p. 82- 83)

A segunda categoria é a violência simbólica, que, para Bourdieu (1989), consiste no exercício do poder simbólico para conseguir a dominação de modo que as vítimas não percebam tal fato. Trata-se de uma “violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2003) O autor reforça que o funcionamento da dominação simbólica está condicionado à cumplicidade daqueles que lhe estão sujeitos. Isso porque eles se incorporam às estruturas que os dominantes prendem de modo que não se enxergam relações de forças na imposição de regras e normas nem compreendida (seja pela lógica do constrangimento ou do consentimento) a origem dessa dominação.

Os atos violentos se apresentam, em muitas circunstâncias, como naturais, nem sempre como um fator de estrutura facilmente identificável. Assim, sua essência passa despercebida e exige esforço para compreendê-lo para além de sua naturalidade e de seu caráter rotineiro (Odalía, 2004). Pensar no caráter simbólico da violência escolar é identificar que o ambiente escolar mostrava-se favorável porque a educação, como um instrumento de reprodução e de conservação dos sentidos, pode gerar mensagens que passam despercebidos através das expressões comunicativas e de conteúdos impostos. Assim, a escola transmite uma herança cultural e apresenta o que considerava mais legítimo, reforçando certas crenças, comportamentos e tradições.

A última categoria apresentada por Abramovay (2012) é a violência dura. Trata-se de uma intervenção física a outrem ou a si mesmo visando violar a integridade. Ela abarca “suicídios, roubos, assaltos, homicídios, violência no trânsito, além das diversas formas de agressão sexual”. São os “atos enquadrados como crimes ou contravenções penais, ou seja, estão presentes nos códigos penais” (Chesnais, 1981, *apud* Abramovay, 2012).

Ainda sobre as demarcações conceituais de violência escolar, Abramovay e Rua (2002), categorizam as situações encontradas em estudo da UNESCO que tinha como um dos objetivos identificar e analisar a percepção dos alunos, do corpo técnico pedagógico e dos pais sobre a violência na escola. Elas definiram três tipos de violência escolar: a violência contra a pessoa, que se manifesta por meio de ameaças, brigas, violência sexual ou uso de armas; a violência contra a propriedade, quando envolve a subtração de bens que pode ocorrer com (roubo) ou sem (furto) a presença da vítima no momento do ato; e a violência contra o patrimônio, caracterizada pela dilapidação do espaço ou do equipamento escolar sem que, necessariamente, sejam subtraídos bens.

A UNESCO (2019) também apresenta outras categorias que refletem um consenso sobre os principais tipos de violência escolar: a violência física, a psicológica, a sexual e o *bullying*. É caracterizada como violência física qualquer agressão física que tenha o objetivo de causar algum dano. Dentro dessa categoria, estão os castigos físicos, que geram dor ou desconforto, exercidos, muitas vezes, como punição ou correção de comportamentos, e as práticas de *bullying* corporal. A violência psicológica se configura quando há abuso emocional e agressão verbal que ocorrem por meio de isolamento, rejeição, difamação, ridicularização, humilhação, sustos e até mesmo ameaças à vítima. A violência sexual contempla intimidações de natureza sexual por meio de contato corporal indesejado, assédio sexual, coerção e estupro.

Os autores usam diferentes tentativas de delimitar fronteiras para a maneira como a violência se manifesta na escola. A falta de um significado único que não sofra variações consoante o contexto e os atores envolvidos faz com que essa dificuldade exista. De todo modo, o que é comum é que a violência está presente no ambiente escolar e, se manifestando com múltiplos aspectos, precisa ser entendida a partir de seu contexto e de acordo com as interações sociais, hierarquias de poder, pressões acadêmicas e dinâmicas de grupo existentes na escola.

### **3.4. Legislação Brasileira sobre violência escolar e bullying**

No Brasil, ainda são poucas as legislações voltadas para a violência escolar, principalmente se considerarmos a proporção populacional e a relevância internacional do tema (LIPPE, 2021). Faltam ações mais efetivas e políticas públicas de enfrentamento da violência escolar, apesar de existirem algumas leis, decretos e outras normativas (FRAZÃO, 2021).

Um dos documentos de amparo ao direito da criança e do adolescente no país é a Lei Federal de n.º 8.060, de 13 de julho de 1990, que implementa o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Foi criada para regulamentar o Artigo 227 da Constituição Federal (CF), que estabelece:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ECA também refere que é necessário um Conselho Tutelar por município, para cuidar dos direitos estabelecidos neste documento e um conjunto de atos considerados crimes, praticados contra crianças e adolescentes. Também estabelece um modelo de responsabilização penal, que propõe uma responsabilização proporcional ao ato cometido por pessoas com idades entre 12 e 18 anos e a criação de medidas socioeducativas a serem adotadas em caso da prática de infrações.

Segundo Frazão (2021), a primeira lei a tratar do tema violência e educação foi a Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, criada para alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e estabelecer o direito à educação e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. O Art. 3º dessa mesma lei propõe uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao propor o acréscimo do § 9º, onde se lê:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 2014)

Os temas transversais indicam conceitos e valores urgentes para a sociedade que precisam ser trabalhados em sala de aula de maneira interdisciplinar, contextualizado com todas as áreas do conhecimento. Ao acrescentar, a esses temas, a prevenção das formas de violência contra a criança e o adolescente, verificamos um esforço inicial de levar ao ambiente escolar uma discussão que proporcione reflexões, conscientização e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento aos diversos atos violentos contra esse público.

Em 6 de novembro de 2015, foi publicada a Lei nº 13.185, a única a tratar especificamente da violência escolar. Essa lei, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional, apresenta oito artigos e contempla a caracterização do *bullying*, sua classificação, os objetivos do programa e os deveres das instituições para com esse assunto. O texto da lei utiliza o termo *bullying* para se referir a

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra

uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015)

O texto também remete ao *cyberbullying*, ao afirmar que essa prática é usada com “instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência e adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” (BRASIL, 2015). Além disso, apresenta a seguinte classificação de todas as agressões possíveis:

Art. 3º A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;

II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;

III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

IV - social: ignorar, isolar e excluir;

V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;

VI - físico: socar, chutar, bater;

VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Os principais objetivos da lei são de capacitar os professores e a equipe pedagógica para discutir, orientar, prevenir e encontrar soluções para o problema; implementar campanhas de conscientização, educação e informação; dar assistência psicológica, social e jurídica tanto à vítima quanto aos perpetradores; utilizar os meios de comunicação para identificar o problema e conscientizá-los sobre ele; promover cidadania e empatia; e trocar a punição dos agressores por medidas alternativas que promovam a responsabilidade e a mudança de comportamento hostil (BRASIL, 2015).

Apesar das diferentes manifestações da intimidação sistemática (*bullying*), em todo o seu texto, só faz menção a outras categorias de violência no item IX do art. 4º, ao afirmar que também é objetivo desta lei:

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar. (BRASIL, 2015, ART. 4º)

Outro aspecto importante é relativo ao art. 5º, que menciona a elaboração bimestral de relatórios que contenham ocorrências de *bullying* nos estados e nos municípios com a finalidade de subsidiar o planejamento de ações. Lippe (2021) ressalta a falha deste artigo, ao não identificar, em suas pesquisas, o fornecimento desses dados e assevera que a falta de

dados (ou de sua publicação, o que fere a lei) interfere na construção de políticas públicas e no conhecimento da dimensão real sobre o problema.

A Lei de nº 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para formular e implementar políticas públicas na primeira infância, período dos seis anos completos da criança. Ela visa garantir o desenvolvimento integral da criança e menciona a proteção contra as formas de violência como uma das áreas prioritárias de tais políticas públicas, bem como o acesso à qualificação de especialização para profissionais que atuam nos ambientes de execução dessas políticas e programas destinados às crianças (BRASIL, 2016).

Promulgada em 29 de abril de 2016, a Lei n.º 13.277 institucionalizou o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola, celebrado anualmente em 7 de abril, e foi sancionada cinco anos depois do exato dia em que um jovem de 23 anos invadiu a escola em que terminou os Anos Finais do Ensino Fundamental e, ao disparar contra os alunos presentes, causou a morte de doze jovens com idades entre 13 e 15 anos. O caso, conhecido como ‘massacre de Realengo’, destacou-se na mídia, que associou o motivo do crime, principalmente, ao possível *bullying* sofrido pelo agressor, que cometeu suicídio logo depois do massacre.

A Lei n.º 13.431, de 4 de abril de 2017, normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítimas ou testemunhas de violência, “cria mecanismos para prevenir e coibir a violência [...] e estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência” (BRASIL, 2017). Para seu efeito, a lei considera como formas de violência a física, psicológica, sexual, institucional e patrimonial. Cabe destacar a menção ao bullying, enquadrado como uma agressão psicológica, e a violência institucional, que é praticada pelas instituições públicas como, por exemplo, a escola. Lippe (2021) reforça que a lei em questão “estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, fazendo constar a intimidação sistemática como forma de violência, sem descaracterizar as condutas criminosas correlatas.”

A Lei 13.663, promulgada em 14 de maio de 2018, alterou a LDB e incluiu, em seu 12.º artigo, que trata da incumbência dos estabelecimentos de ensino, “a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018). A lei é uma forma de tornar obrigatória para as escolas a implementação de estratégias de combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* por meio do estímulo a uma cultura de paz e não violência nas escolas.

Frazão (2021) também menciona dois decretos que têm relação direta com a violência escolar e reforçam o papel do Estado na adoção de medidas e a deslegitimação da violência praticada por agentes públicos. O primeiro é o Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que, na promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança, estabeleceu, em seu Artigo 19, a adoção, por parte dos Estados Partes, de “medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive sexual [...]” (BRASIL, 1990, ART. 19).

O segundo Decreto, o de nº 9.603, de 10 de dezembro de 2018, considera como violência institucional aquela cujo agressor é o agente público, “no desempenho de função pública, em instituição de qualquer natureza, por meio de atos comissivos ou omissivos que prejudiquem o atendimento à criança ou ao adolescente vítima ou testemunha de violência” (BRASIL, 2018, ART. 5º).

### **3.5. Bullying escolar: um caso à parte**

É comum se utilizar o termo *bullying* para designar qualquer ato de violência na escola. Isso ocorre em virtude da banalização do termo, que é utilizado corriqueira e indiscriminadamente pelos meios de comunicação de massa (Abramovay, 2012). Um dos motivos para essa falta de compreensão conceitual está no fato de não existir uma aferição objetiva dos elementos que diferem o *bullying* de outras manifestações da violência, isto é, a repetição do ato e a falta de motivação evidente (PLAN, 2010).

A banalização ou deturpação do conceito reduzem o bullying a uma ocorrência insignificante ou desmerecedora de atenção. A ausência de embasamento científico, bem como o excesso de informações e interpretações equivocadas, representa verdadeira alienação sobre o significado do fenômeno e condiciona a um tratamento superficial ou inexistente do tema. (GOMES, SANZOVO, 2013, p. 49)

Inicialmente, Peter-Paul Heinemann, um sueco, também considerado como precursor do estudo sobre bullying, que desenvolveu um estudo sobre as condutas agressivas em sala de aula, considerou o fenômeno como uma forma de ataque em grupo. Ele utiliza o termo *mobbing* para se referir a esse comportamento agressivo por parte das crianças que sentiam seu espaço invadido e, devido à frustração, reagem com uma agressão. A pesquisa serviu

como base para aprofundar o estudo das relações interpessoais destrutivas, visto que apresenta um cenário de problemas entre agressores e vítimas na escola.

Apesar de o bullying não ser um fenômeno recente, as pesquisas concretas sobre esse fenômeno só começaram a surgir em 1972 e 1973, quando Dan Olweus delimitou esse termo em seus estudos sobre a violência nas escolas. Ele foi responsável por elaborar critérios e uma complexa sistematização que diferencia o bullying escolar de outras ocorrências. Os primeiros resultados foram publicados na região, em 1973, e nos Estados Unidos, em 1978, no livro ‘Aggression in the schools: bullies and whipping boys’ (Fante, 2018).

Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen, desenvolveu os primeiros critérios para detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo. (Fante, 2018, p. 45)

As pesquisas de Olweus foram motivadas pelo fato de muitos estudantes terem apresentado tendências suicidas. O autor descobriu que a maioria deles havia sofrido algum tipo de ameaça. Em 1983, devido à morte de três garotos noruegueses, o Ministério da Educação do país realizou uma intervenção por meio de uma campanha em escala nacional para evitar o bullying nas escolas. Com base no que se ouviu dos alunos, dos pais e da escola, o Programa de Prevenção do Bullying Olweus foi desenvolvido e contou com o envolvimento de toda a comunidade escolar. “[...] houve melhorias evidentes no clima social em sala de aula, com ordem e disciplina e relações sociais pautadas por atitudes mais positivas, bem como um aumento na satisfação na vida escolar dos estudantes das escolas da Noruega” (OLWEUS, 1993 *apud* FELIZARDO, 2019, p.25).

Oriundo do vocábulo inglês ‘*bully*’, cujo significado é ‘valentão’, ‘tirado’, o termo *bullying* não tem uma tradução literal para a língua portuguesa. Nos Estados Unidos, muitas vezes, é substituído por ‘vitimização’ ou ‘rejeição’ pelos colegas. Aqui no Brasil, os estudos sobre esse assunto começaram a surgir depois do ano 2000, nas pesquisas de Lauro Monteiro. Por meio da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), pesquisadores desenvolveram o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, que alcançou nove escolas públicas e duas privadas. Participaram dessa construção os pediatras Lauro Monteiro e Aramis Antônio Lopes e a psicóloga e psicopedagoga Lúcia Helena Saavedra.

Ruotti, Alves e Cubas (2007) afirmam que grande parte das pesquisas utilizam a definição apresentada por Olweus, que caracteriza o *bullying* a partir de três aspectos: o

caráter repetitivo e frequente; o comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; e o estabelecimento de uma relação interpessoal marcada pela dominação e pelo desequilíbrio de poder. Os autores ressaltam que esses são os fatores que distinguem o *bullying* de outros tipos de agressões mais pontuais.

No caso do *bullying* há uma clara intenção de ofensa ao outro, e isso parte do pressuposto de que o agressor tem alguma superioridade em relação à vítima como, por exemplo, alunos mais velhos e/ou fisicamente mais fortes que agredem alunos mais novos e/ou mais fracos, reduzindo assim as chances de defesa da vítima. Resumindo, um aluno é vítima de *bullying* quando está exposto constantemente e durante boa parte do tempo a ações negativas por parte de um aluno ou de um grupo de alunos (OLWEUS, 1993, *APUD* ROUTI, ALVES, CUBAS, 2007, p.177).

Outra definição de *bullying* é apresentada por Lopes Neto e Saavedra (2008), a qual contempla atitudes agressivas, intencionais e repetidas, sem motivação aparente, provocando no outro algum tipo de sofrimento. Geralmente é executado por meio de uma relação desigual de poder, o que viabiliza a intimidação da vítima. Os autores apresentam como comportamentos incluídos no *bullying* ações como “ofender, humilhar, espalhar boatos, fofocar, expor ao ridículo em público, fazer de bode expiatório, acusar, isolar, [...], dar socos, tapas, chutes, insultar, ostracizar, sexualizar ou fazer ofensas étnicas ou de gêneros” (Assis, Constantino, Avanci, 2010)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define o *bullying* como “o comportamento intencional e agressivo recorrente contra uma vítima, em uma situação em que há um equilíbrio real ou percebido de poder e as vítimas se sentem vulneráveis e impotentes para se defender”. Trata-se de um padrão de comportamento cujo agravamento acontece de acordo com a frequência com que se repete caso não haja um controle. A UNESCO (2019) separa conceitualmente violência escolar de *bullying* por ser esta sua principal forma de se manifestar, portanto, requerendo assim, mais evidência e foco.

Dois tipos de *bullying* são apresentados na literatura: o direto, cuja percepção é mais fácil, com ataques abertos às vítimas; e o indireto, quando há, principalmente, a manipulação de relacionamentos, isolamento e exclusão de colegas. Esse é o tipo mais sutil e mais difícil de ser percebido.

No *bullying* direto, a pessoa que tem a intenção de causar dor é quem pratica a agressão. Ou seja, nesse tipo de *bullying*, o agredido sabe exatamente quem lhe bateu, quem o xingou, humilhou, imitou, apelidou de forma maldosa etc. No *bullying* indireto, a pessoa agredida não sabe exatamente quem é o agressor, pois ele pode pedir que outra pessoa xingue, provoque ou humilhe. Mas não acaba por aí: pode ser ainda que a agressão aconteça na internet,

sendo, nesse caso, chamada de *cyberbullying*, ou *bullying* virtual (Meier e Rolim (2013 p. 31-32).

As pesquisas desenvolvidas por Olweus também possibilitaram identificar os envolvidos nos casos de *bullying* na escola. Eles podem exercer o papel de vítimas, agressores e espectadores. Pensando primeiro sob a perspectiva dos agressores, trata-se de pessoas impulsivas, cuja principal característica é a agressividade. “[...] geralmente, sentem necessidade de dominar o outro, fazem uma avaliação positiva de si mesmos e têm dificuldade de se identificar com os sentimentos das vítimas dos agressores” (Ruotti, Alves, Cubas, 2007, p. 35)

Sobre esse perfil, Silva (2015) acrescenta traços de desrespeito e de maldade em sua personalidade. Eles podem agir sozinhos ou em grupo.

Os agressores apresentam, desde muito cedo, aversão às normas, não aceitam ser contrariados ou frustrados, geralmente estão envolvidos em pequenos delitos, como furtos, roubos ou vandalismo, com destruição do patrimônio público ou privado. (Silva, 2015, p.33)

Outro grupo de agentes envolvidos são as vítimas, que são organizadas em três grupos: as típicas (ou passivas), as provocadoras e as agressoras. As vítimas típicas são aquelas que apresentam pouca habilidade de se socializar, mais fragilidade física ou características que as destacam da maioria dos alunos. “As vítimas típicas são mais ansiosas e inseguras que os estudantes em geral. Além disso, geralmente são cautelosas, sensíveis e silenciosas e [...] geralmente reagem chorando e se retirando” (Olweus, 1993).

Normalmente, essas crianças ou adolescentes estampam facilmente as inseguranças na forma de extrema sensibilidade, passividade, submissão, falta de coordenação motora, baixa autoestima, ansiedade excessiva e dificuldades para se expressar. Por apresentarem dificuldades significativas de se impor ao grupo, tanto física quanto verbalmente, tornam-se alvos fáceis e comuns dos ofensores. (Silva, 2015, p.29)

As vítimas provocadoras combinam padrões de reação ansiosos e agressivos. Seu comportamento gera tensões contra si mesmas, que podem motivar os agressores. Segundo Silva (2015), trata-se da vítima “capaz de insuflar em seus colegas reações agressivas contra si mesma”. No entanto, não consegue responder aos revides de forma satisfatória. Ela, em geral, discute ou briga quando é atacada ou insultada.” A autora também reforça que esse grupo envolve geralmente adolescentes com hiperatividade, impulsividade e/ou imaturidade que geram tensões contra eles mesmos.

As vítimas agressoras são as que costumam revidar as agressões sofridas e reproduzem até mesmo em outras pessoas mais frágeis como uma forma de compensar a situação vivenciada. Para Gomes (2013), são as “que atuam como agressoras, mas já figuram como alvos de *bullying*. É a ocasião em que há inversão dos papéis, e o bulinado (agredido) passa a ser o próprio bully”. Essas práticas aumentam a recorrência do *bullying* na escola e dificultam seu controle.

É importante destacar também, diante de um cenário de *bullying*, os espectadores. Quando participam passivamente, tornam-se coniventes ao incentivar ao invés de buscar alternativas que impeçam ou previnam aquele ato. Silva (2015) os classificam em espectadores passivos, quando, por medo de se tornarem alvo ou diante de ameaças, não tomam atitudes em defesa das vítimas; espectadores ativos, os que manifestam seu apoio aos agressores, mas não se envolvem diretamente e, muitas vezes, são os que provocam os ataques; e os neutros, que acabam não se sensibilizando com o acontecido.

Apesar de sua omissão, que também se configura como uma ação imoral e/ou criminosa (Silva, 2015), muitos dos espectadores se veem encurralados e podem apresentar esses comportamentos porque não têm maturidade para lidar com a situação. Isso não anula sua responsabilidade, que precisa ser sensibilizada e convocada nos atos educativos da escola. Mas, precisamos considerar que, em muitas circunstâncias, esses personagens podem vir de situações em que esses atos de violência fazem parte do cotidiano ou se encontram dominados pelas consequências psíquicas que sua passividade pode causar.

Independentemente do papel exercido por cada um dos personagens, o ambiente escolar precisa estar atento e unir esforços para identificá-los e fazer as intervenções necessárias sem que cheguem a situações mais extremas. A observação dos aspectos comportamentais dos alunos são essenciais nessa busca, uma vez que cada um apresenta sinais específicos tanto em casa quanto na instituição.

No caso das vítimas, como exemplos desses comportamentos, podemos citar o isolamento de grupos, posturas retraídas, que deixam explícitas suas inseguranças e ansiedades e a demonstração de tristeza, depressão e aflição. Costumam ser as últimas a serem escolhidas em trabalhos de equipe, e isso pode causar desinteresse ao fazer as atividades escolares (Silva, 2015).

Quanto aos agressores, costumam apresentar comportamentos para afirmar sua superioridade, como dar ordens, constranger ou menosprezar alguém, estão constantemente envolvidos em desentendimentos e discussões e pegam objetos pessoais de outrem sem consentimento. Também costumam desafiar e desrespeitar autoridades e regras estabelecidas.

Cabe ressaltar que tais atitudes podem ser provenientes de um transtorno desafiador opositivo (caracterizado pelo comportamento de desobediência à figura de autoridade) ou de um transtorno da conduta (presença de traços genuinamente perversos), a que cabe diagnóstico clínico e tratamento adequado (Silva, 2015).

Por fim, os espectadores cuja identificação de comportamentos pode ser um desafio por suas ações ocorrerem de maneira mais velada, costumam silenciar sobre o que sabem ou presenciam, e quando pressionados, acabam, muitas vezes, apresentando histórias distorcidas. Conhecer esse grupo é de extrema importância, visto que seus componentes podem ser peças fundamentais na intervenção dessas situações.

O rompimento da fronteira existente entre o mundo físico e o mundo digital nos faz também voltar a atenção para outras formas de manifestação do *bullying*: o *cyberbullying*. O ciberespaço, que Lévy (1999) define como um “meio de comunicação que surge com a interconexão mundial dos computadores”, proporciona a navegação em um oceano de informações que também modificam laços sociais e ditam novas formas de dialogar e de interagir com as pessoas. Nesse contexto, os jovens, na maioria das vezes encorajados pelo aparente anonimato e pelas facilidades que se apresentam, utilizam esse espaço e outros avanços tecnológicos para praticar agressões.

As crianças têm ficado online cada vez mais cedo e em maior número, e a idade média para o início do uso da internet tem diminuído. Embora a maior parte dos dados disponíveis sobre a prevalência do *cyberbullying* seja proveniente de pesquisas conduzidas em países industrializados, o uso da internet tem crescido no mundo todo. (UNESCO, 2019)

Trata-se de um termo criado pelo canadense Bill Belsey, que o define como “qualquer comportamento realizado através de meios eletrônicos por indivíduos ou grupo de indivíduos que repetitivamente comunicam imagens hostis ou agressivas destinadas a causar danos ou desconforto a outros” (Tokunaga, 2010, p. 278).

As agressões, o estabelecimento de relações desiguais de poder, a falta de um motivo aparente, dor e sofrimento causados à vítima e a forma intencional e reiterada são características comuns aos dois fenômenos (Lippe, 2021). Embora ambas as práticas sejam distintas, principalmente, pela utilização de formas eletrônicas de contato, o *cyberbullying* tem um potencial de dano maior em relação às formas tradicionais de *bullying*. Além disso, apresenta características particulares, como:

a) o potencial de se obter larga audiência, ou seja, as agressões podem ser observadas por um grande número de espectadores, em um indefinido

número de vezes; b) maior possibilidade de o agressor permanecer anônimo, assim, qualquer pessoa pode ser um *cyberbully*, sendo que as vítimas podem nem conhecer os agressores, em função do anonimato permitido pelos meios utilizados nas agressões; c) menores chances de um feedback direto entre agressor e vítima; d) menores níveis ou ausência de supervisão de pais e educadores; e) menores limites de tempo e espaço das ações, ou seja, a agressão pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar, tendo em vista que os diversos meios de comunicação estão sempre abertos e disponíveis. (Neves, Pinheiro, 2009, p. 63)

Silva (2005) ressalta que o *bullying* virtual encontra terreno fértil para se proliferar em virtude do contexto de insensibilidade interpessoal e da falta de responsabilidade e de solidariedade coletiva em que vivemos. Diversos fatores, para a autora, contribuem para essa expansão, a saber:

[...] a inexistência de padrões legais e éticos para a utilização dos recursos tecnológicos de informação e comunicação; a falta de empatia, de sensibilidade e de responsabilidade nas relações interpessoais; a certeza do anonimato, da impunidade dos agressores e do silêncio acuado das vítimas. (Silva, 2005, p.119)

Esse fenômeno se amplia, principalmente, por causa da dimensão de alcance que a internet proporciona, porquanto não limita mais o ato ao contato direto e presencial com a vítima. Constrangimentos, humilhações e maus-tratos contra as vítimas são praticados com efeitos multiplicados, porque esses ataques extrapolam os muros escolares ou os encontros reais que, tecnicamente, se configurariam como o ponto mais seguro para os que frequentam (Silva, 2015). Além disso, a própria popularização do uso da internet por crianças e jovens e seu amplo acesso às redes sociais sem que sejam educados para usar essas redes de forma consciente e segura é um fator influenciador desse crescimento. Segundo pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros (2021), das pessoas com idades de 10 a 15 anos que participaram da pesquisa, 92,7% utilizam a internet diariamente ou quase diariamente. Nessa mesma faixa etária, 82,6% a utilizam para mandar mensagens; 66,4%, para conversar por meio de chamada de voz ou vídeo; e 34,8%, para trocar e-mails. Esse acesso acontece prioritariamente pelo celular (99,5%).

Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil (2019) - informou que, do total de usuários de Internet com idades entre nove e 17 anos, 76,1% a utilizam mais de uma vez por dia, enquanto 14,5% utilizam, pelo menos, uma vez por dia; 69,7 informaram que não agiram ofensivamente na Internet nos últimos 12 meses antes da pesquisa; e 15,4% declararam que já cometeram algum ato dessa natureza. Nesse mesmo ano, 43,4% de crianças e adolescentes viram alguém ser discriminado na

Internet nos últimos 12 meses. As principais categorias de discriminação que elas testemunharam foram a cor, a raça (26,4%), a aparência física (20,7) e a sexualidade (15,5%).

A maior incidência de *cyberbullying* encontrada nos dados disponíveis parte das pesquisas realizadas por países industrializados, que sugerem que esse fenômeno afeta entre 5% e 21% das crianças e dos adolescentes e é mais recorrente nas meninas. É mais frequente no ensino médio, e os ataques desse tipo tendem a aumentar com o aumento da faixa etária dos envolvidos. Em pesquisa realizada na União Européia, em 25 países, pelo menos metade das vítimas online também foram vítimas do bullying presencialmente (UNESCO, 2019).

Alguns autores argumentam que, em casos de *cyberbullying*, não é preciso que os atos se repitam ao longo do tempo para que se configurem como tal. O potencial proporcionado pelas TDICs pode dar a força necessária para que um ato isolado tenha a força de uma agressão generalizada e repetida (Asher, Stark e Fireman, 2017 *apud* Nascimento, 2019). Langos (2012 *apud* Nascimento, 2019) reforça que a ausência de repetição só pode ser considerada quando as ações são realizadas em meios virtuais públicos, ao contrário do contexto privado, em que a comunicação é realizada apenas com a vítima. Nesse último caso, é necessário que a prática se repita para ser considerada como *cyberbullying*.

Mendes *et. al.* (2002), em um estudo que objetivou encontrar pesquisas relacionados ao *cyberbullying* e à adolescência durante o período de pandemia do COVID-19, afirmaram que a recorrência de ataques de *cyberbullying* manteve as proporções (em alguns casos, foram reduzidos) do período anterior à violência. Os autores acrescentam que, nos estudos pesquisados, a presença das testemunhas nesses ataques não é discutida, e o foco é voltado somente para quem realiza ou sofre o ataque.

Os ataques acontecem normalmente por um perfil falso em redes sociais, utilizados para disseminar diversas mensagens de cunho preconceituoso e ofensivo. Utilizam-se, muitas vezes, sites de relacionamentos ou comunidades para praticar os ataques ou outros espaços virtuais para promover desordens, deixar mensagens depreciativas ou opinar inconvenientemente (Silva, 2015).

## 4. VIOLÊNCIA ESCOLAR NA PARAÍBA

Este capítulo contempla a análise da violência escolar na Paraíba, buscando uma compreensão sobre as tipologias de violência mais comuns nas escolas paraibanas. Além disso, aborda a legislação implementada pelo estado para o enfrentamento desse problema, destacando como a legislação se alinha às diretrizes nacionais e como tem evoluído para garantir ambientes escolares mais seguros e inclusivos. Ao fornecer uma análise abalizada da situação, o capítulo oferece subsídios importantes para a formulação de políticas e práticas mais eficazes no campo da educação e segurança escolar na Paraíba.

### 4.1. Legislação paraibana para o enfrentamento a violência escolar

Ao acessarmos o site da Assembleia Legislativa da Paraíba<sup>3</sup>, realizamos uma busca sobre leis que apresentavam os termos “Violência nas escolas”, “Violência Escolar”, “Bullying” e “Cyberbullying”. A primeira lei encontrada por meio dos descritores acima a tratar da violência escolar no estado foi a Lei nº 6.630/1998, que institui o programa interdisciplinar e de participação comunitária para a prevenção e combate à violência nas escolas da rede pública de ensino.

Art. 2º São objetivos do Programa: I - formar Grupos de Trabalho vinculados aos Conselhos de Escola; para atuar na prevenção da violência nas escolas, analisar suas causas e apontar possíveis soluções; II - desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças, adolescentes e à comunidade; III - implementar ações voltadas ao combate à violência na escola, com vista a garantir o exercício pleno da cidadania e o reconhecimento dos direitos humanos; IV - desenvolver ações que fortaleçam o vínculo entre a comunidade e a escola; V - garantir a formação de todos os integrantes dos Grupos de Trabalho, aí incluídos o corpo docente, os servidores operacionais da rede de ensino, bem como dos membros da comunidade, visando prepará-los para a prevenção da violência na escola. (PARAÍBA, 1998, p.1)

A Lei nº nº 6.630/1998 instituiu a criação de um Núcleo Central ligado à Secretaria Estadual de Educação, e de Núcleos Regionais ligados às regionais de ensino, ambos com participações e atribuições específicas para executar o programa. Ela também define prioridade para as escolas que apresentam índices maiores de violência. (PARAÍBA, 1998, p.1)

---

<sup>3</sup> Site da Assembleia Legislativa da Paraíba: <http://www.al.pb.leg.br/leis-estaduais>

Apesar desta oferta de assistência em áreas mais necessitadas seja importante para lidar com as desigualdades na educação brasileira, é importante evidenciar que a lei não apresenta nenhuma estratégia de mensuração sobre quais seriam estes índices e seus respectivos valores. Assim, a falta de dados precisos pode representar um desafio na implementação da legislação. Abordagens alternativas como canais de denúncias ou realização sistematizada de avaliação da segurança das escolas podem ser boas estratégias para que se tenha um conjunto de dados que possam orientar as prioridades do estado.

A Lei nº 6.819, de 16 de dezembro de 1999, da Paraíba, aborda a segurança e a proteção nas escolas de 1º e 2º graus, tanto públicas quanto privadas. Essa lei estabelece a obrigatoriedade da fiscalização do narcotráfico, bem como a adoção de medidas de prevenção e combate à violência no ambiente escolar. Trata-se de uma lei com foco na coibição da presença e influência de substâncias ilícitas nas escolas, buscando a preservação da integridade física e moral dos estudantes. Convém ressaltar que ela não apresenta um entendimento sobre violência escolar. Tal entendimento, por mais complexo que possa ser, precisa ser especificado visto que a distinção dos atos de violência permite, segundo Charlot (2002), apresentar formas de tratamentos adequados a cada fenômeno.

Assim, um tráfico de drogas não depende do conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da Justiça; inversamente, um insulto ao ensino deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto à incivilidade, ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo. (Charlot, 2002, p.437)

A Lei nº 7.876, de 30 de novembro de 2005 trata-se de uma norma que instituiu o Programa Paz na Escola, de Ação Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção e Controle da Violência nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba. É uma lei similar à Lei nº 6.630, de 19 de junho de 1998, diferenciando apenas no aprimoramento de medidas para a prevenção e o combate à violência nas escolas públicas e privadas do estado. Um destes aprimoramentos diz respeito a criação de equipe multidisciplinar de trabalho em cada instituição, que terão a responsabilidade da implementação do programa.

Art. 2º Para implementar o Programa, em cada unidade escolar será criada uma Equipe de Trabalho, constituída por professores, funcionários da escola, alunos, especialistas em educação, pais e representantes ligados à comunidade escolar. Parágrafo único - Dependendo das peculiaridades de cada escola, poderão ser chamados a integrar a Equipe de Trabalho: I - autoridades; II - órgãos de segurança; III - entidades públicas ou privadas; IV

- entidades de classe; V - conselhos comunitários; VI - cidadãos que possam colaborar para a consecução dos objetivos propostos. (PARAÍBA, 2005, p.1)

A lei ainda menciona, em seu artigo 8º, que a implementação do programa deve ocorrer preferencialmente em escolas que apresentam os maiores índices de violência. Porém, não apresentam estratégias para a mensuração destes índices. Tanto a lei nº 6.819, de 16 de dezembro de 1999 como a Lei nº 7.876, de 30 de novembro de 2005 permanecem em vigor.

Este cenário de falta de registros que estipulem os índices de violência nas Escolas Públicas do Estado da Paraíba começa a mudar, pelo menos em termos da lei, a partir da Lei nº10.616, de 21 de dezembro de 2015, que dispõe sobre estes registros e dá outras providências. Em seus primeiros artigos, a lei já define a criação de um banco de dados para o armazenamento de registros de violência, considerando também as especificidades como gênero, cor, raça, renda e faixa etária desses alunos, professores e servidores das escolas. A lei ainda garante uma publicação trimestral, e também ao término do ano, dos seguintes dados de violência nas escolas:

I - número de ocorrências registradas pelas polícias militar e civil, por tipo de delitos cometidos contra alunos, professores e servidores; II - números de inquéritos policiais instaurados pela polícia civil, por tipo de delito bem como número de termos circunstanciados efetuados por autoridade policial militar e civil, principalmente, os dados da Delegacia de Repressão aos Crimes Contra a Infância e Juventude e a Delegacia da Mulher; III - número de queixas-crimes e representações nos órgãos competentes; IV - número de meninas e mulheres que foram violentadas, abusadas e estupradas; V - número de prisões em flagrante dos agressores efetuadas pelas polícias civis e militares dos agressores; VI - número de mandados de prisão cumpridos pela polícia civil; VII - números de homicídios dolosos e culposos, inclusive tentativas de homicídio, lesões corporais, latrocínios, estupros, sequestros, atentados violentos ao pudor, abuso de menores, roubos e abusos sexuais; VIII - número de presos por todos os atos cometidos contra alunos, professores e servidores. (PARAÍBA, 2015, p.1)

No que se refere a essa lei, cabe frisar a obrigatoriedade, do Estado, de manter atualizado não somente os registros como também todas as soluções tomadas para estes casos detectados e armazenados no banco de dados. Tais informações permitiriam o entendimento e a avaliação de abordagens utilizadas, possibilitando a sua ampliação ou aprimoramento. Não obstante os esforços para lidar com a questão da violência escolar, é importante destacar que a abordagem apresentada pela Lei nº 10.616, de 21 de dezembro de 2015, possui limitações significativas. Uma das críticas pertinentes reside no fato de que os dados a serem registrados no banco não são necessariamente provenientes das denúncias realizadas na própria

instituição escolar. Isso pode levantar questionamentos sobre a precisão e a abrangência das informações registradas, se de fato elas ocorreram ou têm relações diretas com o ambiente escolar.

Ao buscarmos pelo termo Bullying no Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) do estado da Paraíba, duas solicitações foram encontradas. A primeira, de 2021, faz uma solicitação de dados sobre abuso sexual online, que possam ter sido facilitados por tecnologias, à diversas secretarias: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH), Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana (SEMDH), Secretaria de Estado da Saúde (SES), Secretaria de Estado de Segurança e Defesa Social (SEDS) e a Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (FUNDAC). Em resposta, que pode ser consultada pelo protocolo 00099.002839/2021-8, a SEDH (2021) informou que:

No ano de 2020 foram registradas 5.195 violações de direito contra 2.510 crianças e adolescentes no estado. Em 2021, durante os meses de janeiro a outubro, foram registradas 4.190 violações de direito contra 2.590 crianças e adolescentes. os instrumentos não contemplam registros especificamente do tipo de abuso sexual on line que facilitados por tecnologia. (SEDH, 2021)

Apesar de mencionar as violações contra direitos das crianças e adolescentes com números significativos, não foi mencionado se estas ocorreram dentro do ambiente escolar e nem contemplam as informações requeridas pela Lei nº10.616, de 21 de dezembro de 2015. As demais secretarias informaram não trabalhar com este tipo de violência online ou não terem dados que auxiliem no diagnóstico do pesquisador.

A segunda solicitação ao SIC foi realizada em 2022, com número de protocolo 00099.001663/2022-2 e direcionada a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT), solicitando dados sobre violência escolar e bullying ocorridos em escolas paraibanas. Em resposta, a SEECT afirma que não possui dados sobre o solicitado. Outros dois pedidos foram encontrados ao buscarmos pelo termo violência escolar, ambos endereçados à SEECT. Em 2016, sob protocolo de nº 00099.000274/2016-3, foi solicitado informações de dados sobre o procedimento de registros e índices de violência por escolas na Paraíba, além de mapas da violência escolar para serem analisados sob a perspectiva da psicologia e da sociologia da educação. Em resposta, a secretaria afirmou que o registro de violência é realizado manualmente dentro da própria escola e que não dispõe de um mapa da violência escolar. Em 2019, sob protocolo de nº, solicitaram o quantitativo de ocorrências de violência escolar entre alunos no estado durante o período de 2014 a 2018, especificando os tipos de violência relatadas e os municípios e estados em que essa violência ocorreu. Em

consonância com as respostas anteriores, a SEECT registra que a secretaria não possui um processo de coleta de dados com o tema, o que faz com que não disponham destes dados.

Tais informações nos permite afirmar que o estado não possui uma sistematização de procedimento para coletar e registrar estes dados relacionados à violência escolar e ao bullying nas escolas da Paraíba, implicando em desafios na avaliação precisa da extensão e natureza da violência escolar na Paraíba e na formulação de estratégias e políticas eficazes para a sua prevenção e intervenção.

A Lei n.º 8538, de 7 de maio de 2008, autoriza o Poder Executivo a “instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas e privadas do estado da Paraíba.” A lei define o programa como uma ação interdisciplinar, que conta com a participação comunitária e deve ser instituída nas escolas públicas e privadas do estado. Em consonância com a Lei federal nº 13.185, a estadual também define e classifica o bullying e apresenta o objetivo do programa (PARAÍBA, 2008, p.3).

A lei também obriga as escolas públicas e privadas, em seu artigo 4º, a criarem uma equipe multidisciplinar que conte com a colaboração de docentes, alunos, pais e voluntários para realizar ações didáticas que visem orientar, informar e prevenir o fenômeno. Também estabelece a obrigatoriedade de um plano de ações no calendário escolar para a realização das medidas definidas no programa. No caso de ocorrências, as instituições podem encaminhar as vítimas para serviços de assistência médica, social, psicológica e jurídica (PARAÍBA, 2008, p. 3).

A Lei nº 9.509, de 14 de novembro de 2011, institui no estado o dia e a semana estadual de prevenção e combate ao bullying. A primeira semana de abril deve ser destinada às atividades de conscientização, prevenção e combate ao bullying, sendo o dia 7 de abril o Dia Estadual de Prevenção e Combate ao Bullying (PARAÍBA, 2011, p. 3).

A Lei nº 9.858, de 13 de julho de 2012, dispõe sobre penalidades às escolas públicas e privadas do estado da Paraíba quando verificada a prática do bullying, e dá outras providências. Ela intima as escolas à realização de campanhas de conscientização apresentem o bullying como crime e reforce a sua pena, como apresentado a seguir:

Art. 1º “Ficam as escolas públicas e privadas do estado da Paraíba obrigadas a reprimir toda prática de bullying em suas dependências, podendo, para tanto, instituir campanhas de conscientização, nos termos:

**BULLYING É CRIME:**

Código Penal - Ameaça

“Art. 147 - Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave: Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa. Parágrafo único. Somente se procede mediante representação” (PARAÍBA, 2012, p.1).

A referida lei também atribui à Secretaria de Estado da Segurança e da Defesa Social a missão de fiscalizar seu cumprimento e define a penalidade às instituições que descumprirem a normativa. Nesses casos de não cumprimento, as escolas podem receber multa ou ter suas atividades encerradas em casos de reincidência. Também estabelece que as escolas são obrigadas a representar os casos de bullying no Ministério Público, e o responsável pelo estabelecimento de ensino pode ser penalizado em casos de omissão dessa representação (PARAÍBA, 2012, p. 1).

A Lei 10943, de 12 de julho de 2017, foi promulgada visando alterar a mencionada anteriormente. Ela inclui a prevenção como incumbência das instituições, já que na versão antiga, havia apenas menção sobre a repressão. Outra alteração é o acréscimo do que pode ser considerado bullying e da redação que suspende das atividades escolares o autor da prática, caso identificado, por tempo determinado, pela escola. É retificada a multa às instituições privadas, que passou de 100 UFR-PB (Unidade Fiscal de Referência do Estado da Paraíba) para 50 UFR-PB (PARAÍBA, 2017, p. 2).

A mais recente atualização da legislação estadual é a nº 12.031, de 30 de agosto de 2021, que “cria o Programa Estadual de Combate ao Cyberbullying Lucas Santos e dá outras providências” (PARAÍBA, 2021, p.1). Sua discussão teve origem em um caso de suicídio do filho de uma cantora paraibana, Walkyria Santos. O adolescente foi vítima de cyberbullying depois de publicar um vídeo brincando com um amigo. Trata-se da instituição do Programa Estadual de Combate ao Cyberbullying Lucas Santos e incentiva a implementação de ações de cunho educativo, especialmente para alunos do ensino fundamental e do médio, cujo objetivo é apresentado a seguir:

Art. 3º O Programa tem como objetivo combater junto ao público escolar a realização do cyberbullying, apresentado como objetivos específicos:

I - colaborar para o conhecimento da comunidade escolar sobre o significado de cyberbullying, as suas formas de expressão, efeitos para as vítimas e responsabilização para quem a realiza; II - fomentar a reflexão dos estudantes sobre a prática; III - conscientizar a comunidade escolar sobre os meios de auxílio às pessoas que sofrem com essa prática e das ações que podem ser implementadas; IV - reforçar a necessidade de respeito aos direitos humanos e à individualidade de todas as pessoas, combatendo-se toda forma de discriminação negativa. (PARAÍBA, 2021, p.1)

A Lei estadual 12.031 também assegura às vítimas de cyberbullying acesso prioritário a serviços públicos assistenciais e adiciona ao calendário oficial do Estado o dia 3 de agosto como “[...] o “Dia Lucas Santos”, destinado à conscientização, à prevenção e ao combate à prática do cyberbullying [...]”. Se houver ataques em páginas eletrônicas (como sites e redes sociais) das instituições, elas têm o dever de registrar a prática e retirar as ofensas de suas páginas, comunicando às instâncias necessárias. Poderão sofrer penalidades se descumprirem a norma (PARAÍBA, 2021, p.1).

A Paraíba também apresenta, em seu conjunto de normas, leis que abordam a violência contra os educadores. Promulgada em 7 de maio de 2010, a Lei nº 9116 dispõe sobre a política de prevenção à violência contra educadores, que têm os seguintes objetivos:

Art. 2º A Política de Prevenção à Violência contra Educadores tem como objetivos centrais:

I - estimular a reflexão acerca da violência física ou moral cometida contra educadores, no exercício de suas atividades acadêmicas e educacionais nas escolas e nas comunidades; II - implementar medidas preventivas, cautelares e punitivas para situações em que educadores em decorrência do exercício de suas funções, estejam sob risco de violência que possa comprometer sua integridade física ou moral. Parágrafo Único • Para efeitos deste instrumento legal, consideram-se educadores os profissionais que atuam como professores, dirigentes educacionais, orientadores educacionais, agentes administrativos e demais profissionais que desempenham suas atividades no ambiente escolar. (PARAÍBA, 2010, p. 4)

A lei apresenta, como medida preventiva, a necessidade de implantar campanhas educativas que discutam sobre a violência física ou moral contra educadores. No que diz respeito a penalidades, ela orienta o afastamento temporário ou definitivo do agressor conforme a gravidade do delito, que pode ser cometido por um aluno ou outro funcionário, e a transferência do aluno infrator, caso não seja possível permanecer na escola. Como medida cautelar, pode-se constatar a orientação sobre o pedido de licença temporária do educador que esteja vivenciando alguma situação de risco, até a extinção dessa ameaça sem perder seus vencimentos (PARAÍBA, 2010, p. 4).

Em 20 de maio de 2021, por meio da Lei nº 11958, a lei anterior sofreu uma alteração com a inclusão do Art. 5º. A, que define o direito a atendimento psicológico prioritário a educadores vítimas de agressões ou ameaças no exercício de seu trabalho, mediante apresentação de boletim de ocorrência ou declaração da instituição escolar (PARAÍBA, 2021, p. 1).

Em 1992, no Rio de Janeiro, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) foi implantado com o objetivo de promover um curso de prevenção às drogas e à violência na sala de aula. Sob a responsabilidade da Polícia Militar, o programa (que abrange alunos da educação infantil até os anos finais) é uma adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - DARE (RATEKE, 2006). As principais finalidades apresentadas pelo programa são de apresentar, por meio do ensino, “[...] noções de cidadania e evitar que as crianças e os adolescentes, em fase escolar, tenham um primeiro contato com as drogas e a violência, despertando-lhes a consciência para esses problemas e trabalhando sua autoestima” (LIMA; SILVA; 2005, p. 34).

Segundo (2012) afirma que a primeira turma de instrutor foi iniciada em 1998, e as aulas na Paraíba só foram executadas depois dos anos 2000:

A execução do programa pela Polícia Militar da Paraíba encontra-se disciplinada pela Lei Complementar nº 87, de 03 de dezembro de 2008, in verbis: “O Estado-Maior Estratégico será assim organizado: III Coordenadorias d) de Combate às Drogas e à Violência EM/4” 65 (art. 17, parágrafo único, III, d). É regido ainda pela Resolução nº. 0006/2003-GCG datada de 27 de agosto de 2003, publicado em Boletim PM nº. 0163 de 03 de setembro de 2003. (SEGUNDO, 2002, p.64)

Apesar do apresentado anteriormente, somente em 25 de março de 2021 foi que o programa se tornou uma normativa no estado, com a Lei nº 11.851, que determinou a obrigatoriedade, nas escolas públicas do ensino fundamental e médio do estado da Paraíba, a apresentação do PROERD aos alunos pelo menos uma vez no ano (PARAÍBA, 2021, p. 4).

Com o objetivo de identificar exemplos de leis municipais que também abordam o tema deste estudo, os sites das assembleias legislativas dos cinco municípios mais populosos do estado foram visitados. Segundo o IBGE (2021), as cidades com maior população na Paraíba são: João Pessoa, Campina Grande, Santa Rita, Patos e Bayeux. A primeira busca foi realizada usando-se os descritores “Bullying” e “Cyberbullying” em consultas separadas. O Quadro 5 e 6 sintetizam os resultados encontrados.

**Quadro 5** - Leis sobre *bullying*/Cyberbullying das cinco cidades mais habitadas da Paraíba

CIDADE	LEI	EMENTA
João Pessoa	Nº 11.381/ 2008	Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o programa de combate ao bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária, nas escolas públicas do município de João Pessoa.

Campina Grande	Nº 8385/ 2022	Autoriza a criação do Programa Municipal de Combate ao Cyberbullying Lucas Santos no âmbito do município de Campina Grande e dá outras providências.
	Nº 8384/ 2022	Institui, no calendário oficial de eventos do município de Campina Grande, o ‘Dia Municipal de Combate ao Cyberbullying Lucas Santos’ e dá outras providências.
	Nº 8073/ 2022	Dispõe sobre a utilização de material publicitário nos veículos de transporte escolar do município de Campina Grande – PB, com intuito de combater o bullying infantil, e dá outras providências.
Santa Rita	Nº 1.800/ 2017	Institui a campanha permanente de combate ao bullying e a discriminação nas escolas públicas do município de Santa Rita.
Patos	Nº 5.447/ 2020	Disponibiliza, na rede municipal de saúde, assistência psicológica e social aos alunos vítimas de bullying do município de Patos-PB e dá outras providências.
	Nº 4.008/ 2011	Dispõe sobre a política “antibullying” nas instituições de ensino no município de Patos e dá outras providências.
Bayeux	Nenhum resultado	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022)

**Quadro 6 -** Leis sobre violência escolar das cinco cidades mais habitadas da Paraíba

CIDADE	LEI	EMENTA
João Pessoa	Nº 12.421/2012	Adota medidas preventivas para deter a indisciplina e a violência escolar, na forma específica, e dá outras providências.
Campina Grande	Nº 8379 /2022	Autoriza o Poder Executivo a instituir as comissões de conscientização, prevenção e enfrentamento à violência e promoção dos direitos da criança e do adolescente nas escolas públicas e privadas do município de Campina Grande.
	Nº 8367 /2022	Autoriza o Poder Executivo a instituir, no município de Campina Grande, o ‘Programa Educação pela Paz: construindo lares sem violência’ e prevê o selo “escola da paz”.
	Nº 6719 /2022	Institui o ‘Programa Paz nas Escolas e não Violência’, de ação interdisciplinar e de participação comunitária para prevenir e controlar a violência nas escolas do município de Campina Grande PB e dá outras providências.
	Nº 6150 /2022	Dispõe sobre ações socioeducativas na rede pública de ensino nas escolas municipais, visando à prevenção da violência contra a mulher e à discriminação racial, social e sexual.

	Nº 5211 A /2022	Dispõe sobre a realização de pesquisa anual sobre a ocorrência de atos de violência registrados no ambiente escolar no município de Campina Grande e dá outras providências.
	Nº 4521 /2007	Torna obrigatória a notificação pelos gestores de escolas e creches da rede municipal de ensino dos atos de violência praticados contra menores matriculados nas respectivas unidades de ensino e dá outras providências.
Santa Rita	Nº 1.666/2015	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME - e adota outras providências.
Patos		Nenhum resultado
Bayeux		Nenhum resultado

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022)

Sobre os resultados apresentados no quadro 6, algumas reflexões são necessárias. A lei nº 12.421/2012, do município de João Pessoa, apesar de mencionar, em sua ementa, medidas para deter a indisciplina e a violência escolar, proíbe a utilização de aparelhos eletrônicos que não sejam utilizados para fins didático-pedagógicos; o uso de chapéu, boné e similares e o porte de arma branca ou outros objetos que atrapalhem o desempenho no processo de ensino e aprendizagem (João Pessoa, 2012). Como apresentado, é importante questionar a eficácia do enfoque adotado visto que ela sugere que a violência escolar está restrita ao possível uso de arma branca. O foco em restrições pontuais pode não abordar integralmente as complexas questões subjacentes à indisciplina e principalmente à violência, limitando o potencial impacto positivo da lei.

A legislação da cidade de Campina Grande apresenta um conjunto de ações voltadas para o registro dos casos de violência no ambiente escolar. Iniciando pela lei Nº 4521 /2007, que torna obrigatória a notificação às autoridades como conselhos tutelares, secretaria municipal de educação e Procuradoria da Vara Especializada da Criança e do Adolescente, por exemplo, de qualquer caso de violência sofrida por alunos da rede municipal de ensino. Além disso, seu art. 2º normatiza que “A Secretaria Municipal de Educação e Cultura deverá apresentar semestralmente o quadro analítico dos casos de violência praticados contra os alunos da Rede Municipal de Ensino, que sofrerem violência.”. Dados como idade do menor, local onde sofreu a violência e encaminhamentos dados são campos obrigatórios para este quadro analítico. (Campina Grande, 2007)

Já a lei Nº 5211 A /2022 dispõe exclusivamente sobre a realização de pesquisa anual das ocorrência de atos de violência registrados no ambiente escolar do município. Com

coordenação das secretarias municipais de Educação e Saúde, a norma recomenda a aplicação da pesquisa em todas as escolas do município, sejam elas estaduais, municipais ou privadas. Porém não dispõe de quais elementos estas pesquisas precisam contemplar e como devem ocorrer. (Campina Grande, 2012) Consultas nas páginas oficiais do município foram realizadas em busca dos dados destas pesquisas, já previstas por lei há mais de 10 anos. Nenhuma informação foi encontrada a este respeito até a data de defesa desta dissertação.

Convém ressaltar também que, em sua ementa, a lei nº 1.666/2015, pertencente ao município de Santa Rita, é a única encontrada na cidade que menciona o tema violência na escola. Ao aprovar o Plano Municipal de Educação, objetivo da lei, a referida cidade aborda como estratégias para o cumprimento de suas metas, a implantação de políticas de combate à violência na escola. Para isso ocorrer, seriam desenvolvidas ações formativas para educadores dando-lhes a capacidade de detectar suas causas e adotar providências necessárias para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

7.17 Implantar políticas de combate à violência na escola pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção de cultura de paz no ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; (SANTA RITA, 2015).

Como se pôde ver, a legislação apresenta a violência doméstica e sexual como possíveis causas da violência diagnosticada no ambiente escolar. Neste sentido, Sposito (2004) explica que o conhecimento sobre estas causas geradoras ainda são um desafio para pesquisadores e profissionais do ensino, uma vez que este entendimento sobre o fenômeno implica “tanto o reconhecimento da especificidade das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial da escola, na sociedade contemporânea.”

#### **4.2. Pesquisas sobre o mapeamento e enfrentamento à violência escolar na Paraíba;**

Pensarmos em enfrentamento é refletirmos sobre estratégias para lidar diretamente com as mais diversas situações e problemas que aparecem ao nosso redor. É, a partir do reconhecimento da existência de determinado problema, buscar medidas para lidar com ele. Esse enfrentamento pode ocorrer por meio de estratégias de intervenção ou prevenção.

Intervenção quando determinada situação está em andamento, e buscamos a implementação de estratégias para minimizar os impactos causados e aplicar as consequências apropriadas. Por outro lado, a prevenção já se relaciona com a adoção de medidas proativas para evitar que situações problemáticas surjam ou se agravem.

Se tratando do enfrentamento à violência escolar, é necessário estruturar abordagens multifacetadas e colaborativas. Ao elucidar sobre este aspecto, a UNESCO (2019) apresenta como responsabilidade também das escolas e do setor de educação, a proteção das crianças e jovens da violência, proporcionando ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos para todos os estudantes.

A escola também é um lugar onde o comportamento violento pode ser modificado e o comportamento não violento aprendido; tanto o ambiente de aprendizagem quanto o conteúdo educativo podem transmitir uma compreensão dos direitos humanos, igualdade de gênero, valores de respeito e solidariedade e habilidades para se comunicar, negociar e resolver os problemas pacificamente. Além disso, as escolas sem violência também podem promover a não violência na comunidade em geral. (UNESCO, 2019)

Nesse contexto, é essencial que as instituições de ensino não apenas se comprometam com a disseminação de conhecimento acadêmico, mas também assumam a responsabilidade de cultivar um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes. Para atingir esse objetivo, as escolas devem não apenas focar na repressão da violência e do bullying, mas também adotar abordagens proativas que promovam a empatia, o respeito mútuo e a resolução saudável de conflitos.

Na Paraíba, diversos trabalhos foram encontrados (por meio de metodologia apresentada no capítulo 2 desta dissertação) e versam sobre a temática. Nem todos apresentam estratégias específicas de enfrentamento ou mapeamento da violência escolar, mas apresentam contextos e cenários que nos ajudam a pensar sobre o fenômeno no estado.

Santos *et al.* (2014) conduziram um estudo transversal para investigar a prevalência e os tipos de bullying entre estudantes brasileiros de 13 a 17 anos. Utilizando uma amostra final aleatória de 525 alunos de escolas municipais em Campina Grande, Brasil, os pesquisadores coletaram dados sobre a frequência, tipo, identificação de vítimas e agressores e duração do bullying, bem como informações demográficas. A coleta de dados ocorreu mediante preenchimento do questionário sobre bullying – Modelo TMR (Training and Mobility of Researchers) (Ortega *et al.*, 1999) também utilizado por pesquisadores brasileiros (Bandeira, 2009; Lopes Neto & Saavedra, 2008; Santos, 2010) para investigar o bullying em escolas.

Os resultados revelaram uma prevalência de 23,6% de vítimas de bullying, sendo os meninos mais propensos a serem vítimas do que as meninas. Para o autor (Santos, 2014), um estudante é considerado vítima quando houver a ocorrência de 3 ou mais vezes deste tipo de violência, no ano da coleta. O bullying verbal foi o tipo mais comum, seguido pelo relacional e físico. Esta forma foi representada pelo autor por meio de apelidos, insultos, ridicularizações, ameaças ou respostas dadas de forma grosseira, além de comentários preconceituosos, propagação de rumores e expulsão e isolamento social.

O estudo destaca a necessidade de intervenções para prevenir e combater o bullying nas escolas, buscando principalmente uma ação interdisciplinar que envolva pais, professores, funcionários da escola, profissionais de saúde e especialistas em saúde mental, a fim de criar um clima escolar mais favorável ao aprendizado.

Santos *et al.* (2015) investigaram as propriedades psicométricas da versão brasileira da Escala de Formas de Bullying (FBS) e encontraram evidências de validade e confiabilidade. A Escala de Formas de Bullying (FBS) é um instrumento utilizado na aferição de ocorrências de bullying nas escolas, tanto nos aspectos de perpetração quanto de vitimização. Ela é constituída por 20 itens e aborda ocorrências tanto no meio virtual como no pessoal e engloba formas como verbal, físico, ameaçador, relacional e social.

O estudo contou com a participação de 377 estudantes do ensino fundamental de duas escolas públicas em João Pessoa, Paraíba, e utilizou uma amostra de conveniência, com participantes de 10 a 17 anos, a maioria do sexo feminino. Os dados foram coletados por meio de um questionário com a versão em português da Forms of Bullying Scale (FBS) e algumas perguntas demográficas. A coleta de dados ocorreu em sala de aula, com cada participante respondendo individualmente a um livreto. Importante destacar que o estudo seguiu as recomendações éticas de pesquisa com seres humanos.

Os resultados do estudo de Santos *et al.* (2015) demonstraram que a versão brasileira da Forms of Bullying Scale (FBS) possui parâmetros adequados, bons índices de confiabilidade e evidências de validade convergente e discriminante. Desde modo, o trabalho apresenta subsídios para a utilização da FBS em pesquisas aplicadas no contexto brasileiro, “[...] permitindo a avaliação precisa da vitimização e perpetração de bullying em adolescentes e a identificação de grupos de risco, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção mais eficazes.” (Santos *et al.*, 2015)

Cruz e Maciel (2018) apresentaram, em seu artigo ‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba’, os resultados de uma pesquisa que objetivou “compreender as representações sociais de violência na escola compartilhadas por alunos do ensino fundamental, no estado da Paraíba” (Cruz; Maciel, 2018, p. 292). Participaram do estudo 203 alunos matriculados em turmas do 6º ao 9º ano de duas escolas estaduais. No que diz respeito à metodologia, para coletar os dados deste trabalho, foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras e executado um grupo focal, composto por um número reduzido de alunos escolhidos por sorteio. A análise de conteúdos de Bardin subsidiou as análises realizadas pelos pesquisadores.

Os resultados indicaram que o desrespeito permeia as relações conflituosas entre todos os papéis no ambiente escolar e que os estudantes estão atualizados em relação às discussões sobre *bullying*, racismo e homofobia veiculadas pelas grandes mídias e que questões relacionadas a gênero, relação professor-estudante e expressões de preconceito e discriminação precisam andar ao lado dos conteúdos curriculares e ser aprofundadas pelos professores e pela gestão escolar.

Uma fala importante que merece destaque é o discurso dos estudantes sobre a necessidade de uma gestão democrática que os envolve cada vez mais nos processos que permeiam a escola.

[...] os estudantes lamentaram a ausência de uma gestão democrática capaz de fundar um modelo de respeito mútuo como projeto coletivo, e nessa ausência, cada profissional - gestores e professores - estabelecem o modelo de interação que julgam apropriado o que não constrói uma rotina e nem constrói, coletivamente, um acordo para as práticas interativas. Tais resultados nos apontam a necessidade de ampliação de mecanismos democráticos na escola em que todos seus atores possam ser ouvidos e respeitados na sua condição humana. (CRUZ; MACIEL, 2018, p. 298)

Marcolino et. al. (2018) apresentam, em seu artigo, o recorte de um trabalho de mestrado que analisa a prevalência de vitimização e agressão por bullying e tipologias associadas aos fatores sociodemográficos e comportamentos de risco em estudantes. A pesquisa teve como campo empírico escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Campina Grande - PB e contou com a participação de 678 estudantes do 6º ao 9º ano. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, mediante o esclarecimento sobre a pesquisa e a assinatura do TCLE. Seus dados foram analisados por meio de técnicas probabilísticas.

Os resultados apresentados pela pesquisa indicaram que 29,5% dos alunos afirmaram que são vítimas de *bullying*, uma prática cuja ocorrência mínima foi de quatro vezes nos últimos seis meses antes da pesquisa. O *bullying* psicológico é o mais comum entre os estudantes, presente em 23,3% dos casos; o *bullying* físico e virtual foram mencionados, respectivamente, por 15% e 5,5% dos estudantes. No que diz respeito ao número de agressores, 8,4% afirmaram fazer parte desse grupo, e a forma psicológica foi a mais praticada.

Por fim, os autores constataram “a existência de um ciclo de violência escolar fomentado pelo próprio bullying e outras formas de violência nesse meio que, a seu turno, permite interpretar o mecanismo de sobrevivência e persistência da violência nas escolas.” Eles referiram que as estratégias de intervenção devem estar pautadas no rompimento desses ciclos com ações multidisciplinares e intersensoriais que visem incentivar a prática de uma cultura de paz nas escolas (Marcolino et. al, 2018).

Santos et al. (2020) investigaram as múltiplas formas de violência no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, a partir de uma pesquisa-ensino desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O estudo buscou identificar e analisar as diferentes manifestações de violência no ambiente escolar, com foco nas violências de gênero e LGBTQIfobia. Diferentemente dos outros trabalhos, este aponta um foco específico de violências dentro do ambiente escolar que podem ser utilizados também nas abordagens de bullying.

Para esta pesquisa cuja abordagem pode ser caracterizada como qualitativa, foram utilizados diferentes instrumentos de coletas de dados, como: levantamentos em setores institucionais, entrevistas com psicólogos e docentes, grupos focais e questionários aplicados a estudantes do ensino médio integrado. Os resultados preliminares apontaram para a existência de diversas formas de violência na instituição, incluindo assédio moral e sexual, discriminação por gênero, orientação sexual, raça e religião.

O estudo revelou que as estudantes mulheres são as principais vítimas de assédio sexual, praticado principalmente por professores e servidores. Este dado vai no sentido oposto das outras pesquisas em que os homens sempre são tidos como principais vítimas. Porém, cabe ressaltar que estamos diante de formas específicas de violência, o que pode justificar este fato. As alunas também relataram insegurança no trajeto casa-escola, devido à ameaça de violência sexual. Além disso, a pesquisa identificou a ocorrência de discriminação e violência simbólica contra estudantes LGBTQI+, que sofrem com o preconceito e a falta de apoio institucional.

Dutra et al. (2022) investigaram a eficácia de duas estratégias de intervenção para reduzir comportamentos agressivos em crianças de 9 a 12 anos: a estratégia "afetivo-discursiva" (GAD), que combina técnicas de psicodrama com discussões sobre empatia, e a estratégia "informativa-discursiva" (GID), que se baseia em rodas de conversa sobre os tipos de agressão e suas consequências. O estudo utilizou um delineamento quase experimental com pré-teste, pós-teste e follow-up após 9 meses, envolvendo 36 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Paraíba. Eles estavam divididos em três grupos, sendo dois experimentais (GAD e GID) e um grupo controle (GC).

Os resultados indicaram que ambas as estratégias foram eficazes na redução dos comportamentos agressivos em comparação ao grupo controle, tanto no pós-teste quanto no follow-up. No entanto, o aumento da empatia foi significativo apenas no grupo GAD, e não se manteve no follow-up. Cabe mencionar que o follow-up diz respeito a uma avaliação tardia, no caso deste estudo, realizada 9 meses após o pós-teste. Serve para verificar se as mudanças observadas no pós-teste persistiram ao longo do tempo.

Os autores sugerem que a combinação das duas estratégias, em uma abordagem "afetiva-informativa-discursiva", pode ser ainda mais eficaz na redução da agressão e promoção da empatia em crianças, mas ressaltam a necessidade de mais pesquisas para investigar essa hipótese. Mais especificamente sobre o bullying e a violência escolar, o texto aborda a necessidade de intervenções para reduzir comportamentos agressivos em crianças, destacando os altos índices de agressão no contexto educacional e as consequências negativas para o desenvolvimento infantil. Embora o foco principal não seja o bullying em si, o estudo aborda o tema da agressão de forma mais ampla, incluindo diferentes tipos de violência, como a física, verbal e relacional, que podem estar presentes nas relações interpessoais entre crianças no ambiente escolar e que podem ser consideradas formas de bullying.

As pesquisas anteriormente citadas apresentam convergências quando se trata da definição e compreensão do bullying como um problema multifacetado e com graves consequências para os envolvidos. Os textos de Santos *et al.* (2014), Marcolino *et al.* (2018) e Dutra *et al.* (2022) destacam a importância de intervenções para prevenir e combater o bullying nas escolas, reforçando a necessidade de ações interdisciplinares que envolvam toda a comunidade escolar. Apesar deste destaque, eles não detalham como essa abordagem poderia ser implementada nas escolas, nem a utilizaram em seus próprios estudos.

Os estudos também apresentaram diferentes questionários e escalas para coletar dados. Santos *et al.* (2014) e Marcolino *et al.* (2018) usaram o "Questionário sobre bullying - Modelo TMR" e a "Escala de Violência Escolar (EVE)", respectivamente, para medir a prevalência e

os tipos de bullying. Quanto ao questionário utilizado por Santos *et al.* (2014), houve uma aplicação em outras pesquisas brasileiras, o que pode indicar sua adequação ao contexto nacional. Porém, o artigo não detalha informações sobre a validação do instrumento no Brasil, o que exige cautela na sua replicação. Já em relação a EVE, o autor indica sua confiabilidade e adequação para medir a violência escolar. A referência ao estudo de validação (Stelko-Pereira & Williams, 2012) permite a consulta para verificar a sua aplicabilidade em outros contextos.

Santos *et al.* (2015) adaptaram e validaram a "Forms of Bullying Scale (FBS)" para o contexto brasileiro, o que culminou em evidências de sua validade de construto e precisão. Os resultados positivos do estudo sugerem que a escala pode ser utilizada em pesquisas sobre bullying no Brasil, mas os autores ressaltam a necessidade de mais estudos para ampliar a amostra e verificar outros parâmetros psicométricos.

Dutra *et al.* (2022) utilizaram o "Questionário de Agressão de Buss e Perry" e a "Escala de Empatia de Bryant" para avaliar os efeitos de intervenções em comportamentos agressivos. Os autores relatam a consistência interna adequada para ambos, indicando sua confiabilidade para uso em pesquisas. Por fim, Cruz e Maciel (2018) utilizaram essa técnica qualitativa, que não se trata de um questionário padronizado, mas sim de um método para investigar representações sociais. Sua replicação depende dos objetivos da pesquisa e da adequação da técnica ao contexto estudado.

No que diz respeito ao enfrentamento à violência escolar, pode-se destacar no trabalho de Dutra *et al.* (2022) a utilização de duas estratégias de intervenção para reduzir comportamentos agressivos em crianças, com foco nos aspectos afetivos e informativos.

Para Marcolino *et al.* (2018) a implementação de políticas públicas no enfrentamento à violência escolar e ao bullying é crucial, visto que a problemática transcende o âmbito individual e se relaciona a determinantes sociais mais amplos. Estas políticas devem ser pautadas, ainda segundo os autores, no incentivo a valores e atitudes de paz e convivência saudável nas escolas.

## 5. TECNOLOGIAS PARA O MAPEAMENTO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA

Neste capítulo, mergulhamos em um cenário onde a tecnologia e a busca por ambientes mais seguros e harmoniosos convergem de maneira impactante. Vivemos em uma era em que a tecnologia permeia cada aspecto de nossas vidas, influenciando a maneira como nos comunicamos, interagimos e enfrentamos desafios sociais. Entre esses desafios, a violência, particularmente no contexto escolar, permanece uma preocupação persistente.

A necessidade de abordagens inovadoras e eficazes para mapear e enfrentar essa problemática ganha uma nova dimensão à medida que exploramos como as tecnologias podem ser aliadas na construção de ambientes educacionais mais seguros e saudáveis. Desta forma, buscamos neste capítulo examinar a maneira pela qual as tecnologias estão sendo empregadas para mapear e combater a violência, analisando as implicações práticas e as possibilidades transformadoras que elas trazem consigo

### 5.1. De que tecnologia estamos falando?

Falar em tecnologia atualmente é refletir sobre como nosso *modus operandi* foi modificado ao longo do tempo desde a inserção de novas técnicas e instrumentos criados pelo ser humano durante todo o seu processo evolutivo. Desde os primórdios, como ressalta Veraszto (2004), o homem já possuía um potencial tecnológico ao utilizar diversos objetos disponíveis na natureza para servirem como uma extensão do corpo. O que faltava, neste início, era a expressão deste intelecto para que ele começasse a modificar estes objetos, os tornando melhores. A partir dali, como relata o autor, a capacidade de transformação através do uso de sua capacidade intelectual fez com que o homem surgisse e estabelecesse relações essenciais que serviriam de suporte para modificar o meio. Junto com ele, surgia também a técnica, que alinhava a manifestação do intelecto humano e a fabricação dos primeiros instrumentos.

O homem surgiu somente no exato momento em que o pensamento aliou-se à capacidade de transformação. A utilização daquele primeiro instrumento não só dava início à modificação do meio assim como também iniciava um processo de modificação do próprio grupo de homínidos que o descobriram. O homem ainda não modificara a natureza construindo um novo artefato, mas tão importante quanto isso, o homem acabava de descobrir uma nova função para o osso recém descoberto. Modificando o papel do osso e atribuindo assim, o novo significado para aquele novo instrumento o homem

modificava para sempre as relações sociais que seriam estabelecidas a partir de então. ( DUCASSÉ, 1987, *apud* VERASZTO, 2004)

O conceito de tecnologia, bem como o de violência, possui diversas nuances que revelam seu caráter polissêmico e a complexidade que muitas vezes é compreendê-lo. O professor Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) foi um dos estudiosos brasileiros a refletir sobre ele. Aliás, segundo Pinto (2005), se posicionar adequadamente em relação ao conceito de tecnologia permite não só visualizar o seu papel, como também possibilita uma maior aproximação da essência da técnica e da compreensão de grandes transformações experimentadas ao longo do tempo. A partir disso, Vieira Pinto apresenta quatro significados que considera como centrais (apesar de não serem únicos) para o termo: tecnologia como *logos* da técnica ou epistemologia da técnica; tecnologia como sinônimo de técnica; tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; tecnologia como ideologia.

A primeira perspectiva apresentada pelo autor aborda a tecnologia enquanto uma ciência que tem como objeto de estudo, a técnica. Partindo do significado etimológico, o termo origina da junção do termo grego *tekne* que está relacionado a técnica, as habilidades do fazer ou os modos de se produzir algo; e do termo *logos*, cujo significado está relacionado com a razão, com o estudo. Logo, neste primeiro contexto, a tecnologia se configura como ciência da técnica, sendo esta, “o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas, diretas ou por meio de instrumentos, na concretização das finalidades que o homem concebe para lutar contra as resistências da natureza.”

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia. (Pinto, 2005, p. 220).

A segunda concepção apresentada pelo autor é a de tecnologia enquanto a própria técnica. Trata-se do sentido mais usual da palavra, em que se costuma nomear todos os resultados concretos das técnicas de tecnologia. Vieira Pinto (2005) afirma que manter essa impressão conceitual pode ser nocivo social e politicamente, visto que causa confusões e podem esvaziar aspectos fundamentais para a sua definição.

As duas palavras mostram-se, assim, intercambiáveis no discurso habitual, coloquial e sem rigor. Como sinônimo, aparece ainda a variante americana

de curso geral entre nós, o chamado know how. Veremos que a confusão gerada por esta equivalência de significados da palavra será fonte de perigosos enganos no julgamento de problemas sociológicos e filosóficos suscitados pelo intento de compreender a tecnologia (Pinto, 2005a, p. 219-220).

O terceiro conceito apresentado por Vieira Pinto, apresenta uma relação significativa com o anterior e introduz a tecnologia como o conjunto de todas as técnicas dispostas em uma determinada sociedade, dada uma determinada época histórica. Tal acepção é bastante utilizada na mensuração do avanço do processo produtivo de uma sociedade, sendo ela mais potente quando se possui “tecnologias mais avançadas”. O autor critica o fato de que, ao se projetarem como único modelo tecnológico existente, algumas regiões ditas tecnológicas busquem transpor estas tecnologias com foco no lucro, desconsiderando a realidade da sociedade que irá acolhê-la. (Pinto, 2005)

O quarto conceito apresentado pelo autor ganha um destaque maior, e apresenta a tecnologia como ideologia da técnica a partir do estabelecimento de uma relação entre o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação delas à uma ideologia social. Trata-se de uma ideia de endeusamento da tecnologia pelo homem, de modo que por meio dela, se possa construir uma vida feliz para todos. A crítica de Vieira Pinto reside no fato de que a tecnologia precisa ser vista como um instrumento de transformação da realidade e possibilitar a utilização do poder libertador inerente à tecnologia, ao invés deste ficar sob o monopólio de um grupo restrito de pessoas. (Pinto, 2005)

Temos de denunciar o lado secreto, maligno do endeusamento da tecnologia, aquele que visa unicamente a fortalecer ideologicamente os interesses dos criadores do saber atual, a fim de conservá-lo no papel de instrumento do domínio e espoliação econômica da maior parte da humanidade, levada a trabalhar para as camadas altas dos povos senhoriais sob a falsa e emoliente impressão de estar participando, na única forma em que lhe é possível, da produção do progresso em nosso tempo (Pinto, 2005a, p. 44).

Refletir sobre os conceitos elaborados pelo autor, especificamente o que considera a tecnologia como sinônimo de técnica, nos faz pensar na importância de abordagens práticas para o enfrentamento dos diversos problemas em aberto na sociedade. Perceber a tecnologia como parte essencial no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento a estes problemas requer reconhecer inicialmente o seu potencial enquanto aliada. Partindo deste pressuposto, podemos pensar em soluções concretas e orientadas para a ação, que utilizem os recursos tecnológicos disponíveis para abordar eficazmente os diversos desafios da sociedade contemporânea.

Não podemos negar o quanto estes avanços tecnológicos têm proporcionado também novos meios e espaços de socialização. Sobre estes novos ambientes, cabe mencionar o ciberespaço, termo utilizado por William Gibson em 1984 e bastante refletido pelo filósofo e sociólogo Pierre Lévy. Pensar no ciberespaço, afirma o autor, não é especificar “uma infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Trata-se de uma nova forma de comunicação oriunda da interconexão mundial dos computadores. Outro conceito também mencionado é o de cibercultura, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 14).

Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século. (Lévy, 1999, p.93).

O ciberespaço proposto por Lévy baseia-se nos princípios de interconexão, das comunidades virtuais e da inteligência coletiva. Sobre a interconexão, podemos olhar ao nosso redor o quanto estamos conectados através de uma dinâmica que, para o autor, é dialógica visto que possibilita a todos falarem. Em relação às comunidades virtuais, “são construídas sobre afinidades de interesses e de conhecimentos sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (Lévy, 1999, p.127). Por inteligência coletiva, o autor entende que se trata de uma categoria de inteligência compartilhada, em que todos os saberes compartilhados pelos indivíduos são distribuídos em rede. “É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa” (Lévy, 2007, p. 212).

Nesses avanços comunicativos, é importante não só refletir sobre a ideia de adotar ou não tais instrumentos tecnológicos e estratégias inovadoras, mas também de compreendê-los dentro dos nossos espaços e utilizá-los como potencializadores de nossas atividades.

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos, no lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não-lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os

contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (Lévy, 1999, p. 158).

Todas as ferramentas disponíveis no ciberespaço devem ser analisadas também como possíveis instrumentos com utilidade também social. Instrumentos que auxiliem o indivíduo na sua formação enquanto cidadão capaz de lidar com as características históricas, sociais e políticas da sociedade atual, como nos relembra Brennand (2002).

Ao contribuir para formar competências técnicas, morais e éticas da sociedade do futuro, através da utilização das ferramentas do ciberespaço, a educação estará animando uma nova economia do conhecimento. Entretanto, é preciso utilizar de maneira racional e crítica os amplos processos técnicos colocados à sua disposição, sob pena de um retorno ao tecnicismo, isto é, a utilização das tecnologias da informação e comunicação para fins outros que não a formação humana na sua integralidade, ou seja, a formação para o trabalho, para a atuação social consciente, a participação democrática, e o exercício da cidadania. (Brennand, 2002, p.8)

E nesta busca por uma formação humana integral, apoiada pelas tecnologias, vem sendo cada vez mais possível em virtude da fusão entre este ciberespaço e o espaço físico, o considerado mundo real. Aliás, como considera Harayama (2017), esta mescla entre estes espaços faz parte do plano para a sociedade 5.0, onde o potencial máximo das tecnologias digitais de informação e comunicação são essenciais para a construção de uma sociedade superinteligente que produz a todo tempo, diversas iniciativas voltadas ao desenvolvimento de inovações para resolução de desafios econômicos, sociais e globais.

Depois de vivenciarmos o período da caça, da sociedade agrária, da revolução industrial, pela era da informação, nós seres humanos nos deparamos com o desencadeamento de uma nova sociedade digital, pautada no fácil acesso ao gerenciamento e a utilização de dados. Esta utilização permite, conforme Keidanren (2018), um novo ciclo da sociedade em que a imaginação e a criatividade serão pontos chaves para a resolução de diversos problemas sociais.

Partindo deste pressuposto, buscamos pensar uma tecnologia que possa a partir do gerenciamento e da utilização de dados, oferecer oportunidades significativas para abordar problemas complexos, como a violência escolar, de maneira inovadora. Ao buscarmos identificar padrões de comportamento, detectar sinais precoces de conflito e implementar estratégias de prevenção direcionadas, estamos automatizando alguns processos para que o lado humano possa aflorar com mais intensidade.

## 5.2. Tecnologias como forma de enfrentamento à violência escolar

Como mencionado nos objetivos específicos deste trabalho, buscamos identificar como as TDICS têm sido utilizadas no mapeamento e enfrentamento à violência escolar. Ao consultarmos a literatura disponível, mais especificamente o Banco Digital de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, identificamos quatro pesquisas de ferramentas digitais, do tipo softwares ou aplicativos, utilizadas com esta finalidade.

### 5.2.1. Sistema Class21

Sedano (2017) apresentou em sua dissertação um Framework para identificação da severidade de bullying baseado em Machine Learning e lógica Fuzzy. Framework são estruturas genéricas de códigos para a resolução de problemas específicos. A estrutura foi executada por uma interface gráfica também construída durante a pesquisa e foi desenvolvida a partir de quatro tarefas principais, definidas a seguir:

(1) Pré-processamento dos tweets de teste e dos textos coletados por meio do site “*Class21*”, (2) Execução do primeiro classificador SVM “Bullying Trace” de (XU, 2015) que é o primeiro filtro dos textos, só aqueles que foram classificados como “yes” (significa que o texto trata-se de um episódio de bullying) continuam com a avaliação no framework. (3) Execução dos três classificadores SVM “Bullying Form”, “Teasing Trace”, “Author Role” de (XU, 2015), se as saídas deles para o texto avaliado são entradas válidas (que serão mencionada nas próximas seções) se continua com a seguinte tarefa. (4) Desenvolvimento do sistema de Lógica Fuzzy que inclui a definição das regras que permitem determinar a severidade do texto.

A pesquisa também apresenta o *Class21*, como um sistema para coleta de novos textos a serem validados pelo framework e o Java Swing, ferramenta que a partir da base de dados do *Class21* permite a execução do framework. O autor conclui que, apesar da eficiência da ferramenta desenvolvida, existe uma necessidade de melhoramento da acurácia e precisão dos classificadores SVM para conseguir determinar o nível de severidade por meio do sistema de Lógica Fuzzy. (Sedano, 2017)

O *Class21* é uma rede social interna desenvolvida com o objetivo de coletar novos textos curtos escritos por estudantes com idades entre 11 e 14 anos. A pesquisa de Sedano (2017) desenvolveu um framework, utilizado e testado por esta rede social, que permite a identificação do nível de severidade de um episódio de bullying relatado nestes textos curtos compostos por apenas 140 caracteres.

Apesar de não deixar explícito, Sedano (2017) sinaliza que o público alvo da utilização do sistema é a equipe pedagógica da escola. Ao utilizar o termo “pessoal da escola” ao se referir aos potenciais usuários, a autora argumenta que a utilização teria como principal foco a avaliação rápida e efetiva dos textos escritos pelos seus alunos. A aplicação se utiliza de conceitos como papéis e formas relacionadas ao bullying para realizar a classificação dos textos. As únicas funcionalidades do sistema são receber textos curtos de até 140 caracteres e classificá-los de acordo com o seu tipo.

### 5.2.2. Sistema Control Bullying

Motivado pela sua prática docente e pela percepção acerca da dificuldade das escolas para lidar com questões de bullying, o autor Paula (2018) desenvolveu um sistema para promover auxílio na detecção de agressores, vítimas e espectadores de bullying por meio de questionários eletrônicos. As perguntas utilizadas na ferramenta foram construídas com base em pesquisas sobre bullying e são compostas por quatro alternativas que caracteriza, cada uma delas, um dos papéis possíveis em casos de bullying (vítima, agressor, espectador e indiferente). O autor utilizou o sistema em uma instituição de ensino médio regular e integrado ao ensino técnico e contou com a participação de 306 alunos, que responderam o formulário em momento organizado entre a instituição e o pesquisador.

O objetivo do sistema é identificar, por meio de um questionário eletrônico disponibilizado aos alunos, e com questões cadastradas pela gestão escolar, possíveis vítimas, agressores, espectadores e estudantes indiferentes no que se refere ao bullying escolar.

A ferramenta foi pensada principalmente para a gestão escolar, visto que fornece subsídios para que a escola possa mapear possíveis vítimas e agressores dentro da instituição. Além disso, pode fornecer, como reforça o autor, outras informações relevantes a partir das perguntas cadastradas e respondidas pelos alunos.

Todo o conteúdo do sistema está embarcado nas perguntas que podem ser personalizadas pela gestão escolar. Deste modo, só podemos inferir que as perguntas apresentadas no caso teste, são apresentadas em forma de sondagem e contemplam questões do dia a dia dos estudantes, além de sentimentos e percepções sobre algumas situações ocorridas no ambiente escolar.

As funcionalidades apresentadas pelo sistema são: a possibilidade dos alunos responderem a um questionário eletrônico, cujas perguntas vão sendo direcionadas a partir da

resposta das anteriores; a possibilidade da gestão escolar cadastrar perguntas e consultar os resultados da aplicação do formulário eletrônico gerado pelas perguntas cadastradas.

Paula (2018) apresenta, como resultado, a eficiência do sistema como ferramenta de auxílio aos especialistas que trabalham com o Bullying na escola. A performance do sistema e a utilização natural e sem problemas pelo sistema são constatações do autor que reafirmam esta eficiência. Apesar disso, ele reforça a necessidade da utilização de outras ferramentas para serem utilizadas como outras formas de detecção deste tipo de problema na escola e enfatiza a importância de uma boa análise dos dados apresentados.

### 5.2.3. Aplicativo e Sistema Web “Bullying Não”

Ferreira (2019) apresenta em sua tese o processo de desenvolvimento, validação e utilização de uma aplicação em sua versão mobile e web para o registro de violência escolar. A pesquisa contou com a participação de 17 escolas em seu campo empírico, sendo critérios de inclusão a presença dos Anos Finais do Ensino Fundamental II após uma seleção por conglomerado.

Na primeira fase, Ferreira (2019) realizou uma revisão bibliográfica e um *benchmarking* a fim de identificar soluções com o mesmo propósito. A segunda fase apresentou a construção dos requisitos do sistema, o processo de design e redesign, a criação de um protótipo funcional e a avaliação técnica deste através da utilização por usuários. Por fim, na fase 3, ocorreu a avaliação técnica em duas etapas: na primeira, um comitê de especialistas validou a aplicação; na segunda, a partir de uma avaliação de campo. Na avaliação de campo, após contatos iniciais, coordenadores, diretores e alunos puderam participar de um teste.

A ferramenta tecnológica tem como objetivo proporcionar um canal de registro de violência ocorrido no ambiente escolar envolvendo os diversos atores (alunos, professores e funcionários) em seus diversos papéis (vítimas, testemunhas ou agressores). Além disso, objetiva “facilitar o processo de denúncia da violência e acompanhamento das ações de enfrentamento e em consequência combater as situações de violências”.

O aplicativo atinge dois públicos alvos: o primeiro, são os alunos. A estes, o aplicativo serve como um espaço de denúncia das diversas formas de violência vivenciadas na escola, atuando como forma de incentivo e facilitando a comunicação entre eles. A pesquisa contemplou alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Fortaleza, CE. O segundo público atendido, usuários da versão *web* do sistema, são os coordenadores

responsáveis pela gestão pedagógica da escola. Estes, por sua vez, recebem e manipulam as denúncias recebidas, além de consultar informações sobre a violência escolar. Segundo Ferreira (2019), podem ser contemplados neste perfil coordenadores pedagógicos, psicólogos ou professores.

Os conteúdos abordados no aplicativo estão relacionados aos tipos e as formas de violência que podem ser encontradas na escola. O autor menciona apresentar respostas para os seguintes questionamentos: “O que é violência na escola? Quais os tipos de violência são mais praticados na escola? O que significa Violência física, verbal, simbólica, sexual, psicológica, agressão física, bullying, Cyberbullying?” (Ferreira, 2019, p.62). Tais conteúdos são abordados em uma página específica, de acesso disponível para todos os usuários, e são apresentados de maneira interativa.

Aos alunos, as funcionalidades oferecidas são de ver informações sobre violência escolar, realizar seu cadastro na plataforma, fazer denúncias, sejam elas anônimas ou não, e conversar com profissionais da escola através de mensagem. Aos coordenadores da escola, é possibilitada a visualização da denúncia realizada, a classificação quanto ao tipo e meio da agressão do aluno, responder às solicitações dos estudantes, visualizar informações sobre a violência escolar e acompanhar gráficos relacionados às denúncias recebidas. Aos diretores, é permitido o cadastro de coordenadores, o acompanhamento das denúncias respondidas e a visualização gráfica das denúncias recebidas.

Ferreira (2019) relata, quanto aos resultados da utilização do sistema, que houve um baixo acesso ao aplicativo. No período da pesquisa, 114 alunos realizaram a instalação do app sendo que, destes, apenas 17 (14,9%) realizaram o cadastro completo para a utilização de suas potenciais funcionalidades. Além disso, apenas 14 denúncias foram realizadas (sendo destas, 13 anônimas) por um número de seis alunos (alguns realizaram mais de uma denúncia).

Quanto ao uso dos coordenadores e diretores, Ferreira (2019, p.113) destaca “[..] a falta de tomada de posição e conduta reativa contra a violência dirigida ao aluno por parte da coordenação da escola [...]”. Algumas limitações para estes resultados, descritas pelo autor, foram o curto período de tempo que o aplicativo ficou aberto para receber denúncias, a falta de divulgação por parte da escola e a limitação do uso de tecnologias por parte de coordenadores e diretores.

A autora conclui a pesquisa ressaltando a necessidade do diagnóstico contínuo das situações de violência escolar e da compreensão sobre como a escola age no enfrentamento aos comportamentos violentos. Apesar do baixo número de denúncias, pode-se validar a ferramenta e a qualidade dos seus dados. Apresentou como principal limitação a ausência de

testes em ampla escala e se afirmou como estudo pioneiro na avaliação aprofundada de usabilidade de um sistema tecnológico projetado para o apoio a violência escolar. (FERREIRA, 2019)

#### 5.2.4. Aplicativo “Viva Feliz: Bullying Não!”

A pesquisa de Rosário (2021) é fruto do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea do Instituto Federal de Mato Grosso (GPHSC-IFMT), que conta com a participação de pesquisadores e estudantes do Ensino Médio. O objetivo do trabalho é compreender como o protagonismo jovem se desenvolve a partir da criação de um aplicativo de combate ao bullying.

O aplicativo “Viva Feliz: Bullying Não!” foi criado com o objetivo de “auxiliar crianças e adolescentes que sofrem com bullying, além de conscientizar e esclarecer os praticantes ou aqueles que desconhecem os impactos dessa prática.” (ROSÁRIO, 2021, p.45). Ao aplicar um questionário em diversos *campis* de Institutos Federais, o grupo de pesquisa PGHSC-IFMT pôde constatar, a partir da fala de jovens, a necessidade de criação desta ferramenta visto a familiaridade destes com esse tipo de tecnologia.

Um aspecto relevante a ser destacado é que a concepção do aplicativo, bem como a produção e gestão do conteúdo nele embarcado, foi realizada pelos próprios estudantes, a partir de constatações deles, evidenciando seu protagonismo e potencial enquanto criadores de tecnologias. Houve a presença de um técnico na área de TDIC's que também deu suporte nas questões técnicas para a implementação do mesmo.

O aplicativo foi pensado para ser usado pelo público infante juvenil. A autora não especifica uma faixa etária ou nível de ensino, apenas faz referência ao longo do texto da sua utilização pelo público mencionado. Ela justifica a escolha deste pela sua familiaridade em lidar com ferramentas digitais e pela alta incidência de casos de bullying e cyberbullying nestas idades.

O “Viva Feliz: Bullying Não!” apresenta conteúdos que tratam do Bullying e do Cyberbullying vivenciados em ambiente escolar, como a percepção de estudantes sobre o tema, formas de combate, definições e suas tipologias. Estes conteúdos podem ser visualizados nos formatos de artigos, vídeos, charges e através de um mural de respostas. Rosário (2021, p.65) destaca que “o conteúdo disponibilizado para acesso e visualização dos usuários passa por revisões entre os integrantes, verificando, assim, a veracidade dos mesmos e analisando se respeitam a faixa etária do público inicialmente almejado.”

A principal funcionalidade da aplicação é disponibilizar conteúdos sobre o Bullying e o Cyberbullying em diferentes formatos de mídia. Os conteúdos podem ser acessados pelos usuários e buscados através de uma caixa de pesquisa apresentada nas principais telas da ferramenta. Outra função que pôde ser verificada, foi a de um espaço onde o usuário pudesse relatar algum evento de bullying ou cyberbullying vivenciado. A mensagem seria encaminhada a estudantes de psicologia de instituições de ensino superior que firmaram parcerias com o projeto. Eles seriam responsáveis por proporcionar um apoio psicológico aos usuários, de modo assíncrono. Os estudantes seguiram um documento denominado Protocolo de atendimento que norteava as abordagens e orientações de encaminhamento a serem realizados nos casos que surgissem (Rosário , 2021).

Rosário (2021) apresenta também, na sua dissertação, a funcionalidade de diagnóstico de bullying, realizada através da aplicação de um questionário já utilizado em outras pesquisas aplicadas anteriormente. O objetivo é ter esta função como “fonte para pesquisa de opinião sobre o bullying por meio do aplicativo” (Rosário , 2021, p. 67). Este recurso não foi encontrado no momento em que utilizei o aplicativo para validar o que foi apresentado na pesquisa.

Como recursos futuros, Rosário (2021) sinaliza a criação de um Quiz que, uma vez respondido, permite a identificação do tipo de bullying que o usuário está sofrendo, a apresentação de formas de defesa e o acesso a canais de denúncia com os órgãos competentes.

Rosário (2021) concluiu que a ferramenta se mostrou eficaz para prevenção e combate ao bullying e cyberbullying, sendo utilizado por um número significativo de crianças e adolescentes e tendo impactado positivamente na qualidade de vida dos alunos envolvidos. Ela reforça a importância da ferramenta como um canal de comunicação com pessoas qualificadas, a partir do *chat* e como instrumento de coleta de dados a fim de diagnosticar as situações vividas pelo ambiente escolar.

## **6. SISTEMA PARA MAPEAMENTO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Este capítulo está destinado a realizar uma proposta de sistema que ajude as instituições escolares a mapear e enfrentar os casos de violência escolar na Paraíba. A concepção deste sistema foi inspirada nas etapas do Design Thinking e é aqui apresentada por meio da viagem em cada uma destas etapas: a imersão, a ideação e o protótipo. Buscamos, por meio de um olhar atento às dinâmicas oriundas das escolas e às necessidades dos alunos, educadores e comunidade escolar, conceber uma solução criativa, com requisitos iniciais que subsidiaram a criação de um protótipo de alta fidelidade inicial.

### **6.1. Imergindo no contexto da Violência Escolar**

Ao buscarmos pensar soluções para auxiliar no mapeamento e no enfrentamento a violência escolar, faz-se necessário uma investigação das complexas dinâmicas e fatores que contribuem para esse problema. Neste trabalho, exploramos pesquisas acadêmicas sob duas vertentes: a primeira, em relação a como o estado da Paraíba tem buscado o enfrentamento deste problema; o segundo, buscando nas tecnologias, quais soluções vêm sendo desenvolvidas. Em virtude do tempo de duração da pesquisa aqui descrita, esta estratégia se mostrou mais eficiente visto que nos permite coletar informações mais abrangentes da região estudada.

Na fase inicial da imersão, direcionamos nossa atenção para a compreensão dos possíveis usuários envolvidos no contexto do problema. Essa abordagem nos permite traçar um retrato das necessidades, desafios e expectativas destes grupos de usuários. Em virtude do tempo de pesquisa, não foi possível a realização de entrevistas ou observações diretas que pudessem fornecer dados mais significativos das realidades encontradas nas escolas paraibanas. Porém, as leituras realizadas e os achados da pesquisa bibliográfica nos permitiu identificar quem são os atores envolvidos neste processo.

Partindo de um nível macro, identificamos que o estado não possui dados estruturados e sistemas de coleta de informações sobre violência escolar que permitam não só construir como acompanhar as diversas políticas de enfrentamento a este fenômeno. Isso infere que há um desafio no que diz respeito a uma visão abrangente da violência escolar em toda a rede de escolas sob sua jurisdição, o que pode limitar a capacidade de identificação de tendências e tomada de decisões informadas sobre estratégias futuras de segurança escolar.

Ao nível da gestão escolar, este mapeamento também é importante, visto que fornece dados claros sobre as principais tipologias de violências encontradas, permitindo a construção de estratégias mais eficientes. A falta de instrumentos estruturados de denúncia também podem fazer com que a escola desconheça ou silencie diante diversos casos que acontecem em seu ambiente. A resposta imediata a incidentes é muitas vezes prejudicada pela falta de comunicação rápida e relatórios detalhados.

É por meio destes dados, que precisam ser “exatos, confiáveis e abrangentes sobre a prevalência, natureza e causas da violência escolar e do bullying” (UNESCO, 2019), que políticas públicas e ações podem ser planejadas, construídas, implementadas e avaliadas, sejam pelo Estado, seja pela gestão escolar.

Os dados também são essenciais para quantificar os custos da violência e do bullying e o retorno do investimento na prevenção. O monitoramento e a avaliação são fundamentais para entender o que funciona em diferentes contextos e fortalecer a base de evidências para realizar intervenções efetivas que previnam e combatam a violência escolar e o bullying (UNESCO, 2019).

No que diz respeito aos professores, a dinâmica escolar pode fazer com que muitos incidentes por eles identificados não sejam repassados à gestão escolar. Muitos deles enfrentam desafios ao lidar com a violência escolar devido à falta de treinamento especializado e recursos adequados. Diante do apresentado, destacamos a importância do trabalho dos professores, visto que é com eles que os alunos passam a maioria do tempo na escola. Os docentes precisam sempre ter em seus planejamentos, de maneira clara e sistematizada, como o tema será abordado transversalmente à sua área. E para isso, muitos deles precisam receber as devidas orientações e formações sobre como abordar a violência escolar e o Bullying. Esta conscientização ajuda também na identificação de sinais e consequências ocasionadas por estas práticas, possibilitando uma ação preventiva cada vez mais eficaz. Cabe ressaltar que estas intervenções realizadas pelos professores (como também por qualquer profissional), precisam estar fundamentada em “técnicas de gestão positivas e não violentas em sala de aula, bem como abordagens não violentas para o disciplinamento” (UNESCO, 2019).

O mesmo pode acontecer com os demais funcionários da escola. É necessário que todos conheçam estratégias de identificação e mapeamento das violências ocorridas na escola, permitindo uma observação atenta e mais rápida. É de responsabilidade de todos os que compõem a comunidade escolar tornar este um ambiente seguro e acolhedor. Muitas vezes,

em virtude de questões de hierarquia, os alunos tendem a se sentir mais confortáveis com um ou outro funcionário da escola. E, como orienta a UNESCO (2019), é preciso que as escolas definam com clareza quais as responsabilidades e ações que seu corpo de funcionários precisa realizar para que a prevenção a violência e ao bullying aconteça quando necessário. Todos precisam estar preparados não somente para acolher e dar esse primeiro apoio aos envolvidos, como levar aos superiores e responsáveis os casos ouvidos para que encaminhamentos mais eficazes sejam realizados.

Fante (2018), corroborando com o relatório acima, destaca que em virtude da complexidade e da difícil identificação dos casos de Bullying na escola, é imprescindível que haja a sensibilização de toda a comunidade escolar para a redução destes comportamentos. A autora reforça que, para isso ocorrer da melhor maneira possível, é também indispensável que haja “a capacitação dos profissionais da educação, a fim de que saibam identificar, distinguir e diagnosticar o fenômeno, bem como conhecer as respectivas estratégias de intervenção e de prevenção hoje disponíveis”.

O público mais afetado com as ações violentas na escola é o dos estudantes. Independente do papel exercido por eles em algum ato violento, eles precisam ter acesso a um ambiente educacional seguro e saudável para seu desenvolvimento físico, emocional e acadêmico. A falta de canais seguros e confidenciais para relatar o bullying e a violência pode manter os alunos em silêncio. A ausência também de outros recursos de apoio adequados e a falta de conscientização sobre seus direitos e orientações sobre o enfrentamento das violências sofridas podem provocar nos alunos um sentimento de isolamento e desamparo.

A UNESCO (2019) orienta que as instituições disponibilizem mecanismos de denúncia que tenham como atributo, a acessibilidade. A justificativa para isso é a barreira que os estudantes possuem para denunciar as violências que enfrentam. Seja este um mecanismo analógico ou digital, ambos devem ser amplamente divulgados e precisam ser pensados para o grupo de alunos que a instituição abriga. Também convém ressaltar que estes mecanismos devem ser utilizados por todos os colaboradores (e eles precisam ser encorajados disso) da escola. Assim, haverá uma ampliação da rede de apoio e uma maior contribuição para a prevenção da violência.

O quadro 7 a seguir resume usuários finais deste sistema e informa, de modo sucinto, a principal necessidade de cada um destes atores. Um código foi gerado para cada um de modo que permita identificações ao longo do texto.

**Quadro 7:** Descrição inicial dos usuários do sistema

CÓDIGO	USUÁRIO	PRINCIPAL NECESSIDADE
U01	Secretaria de Educação	Dados abrangentes para avaliar políticas e implementar estratégias de prevenção.
U02	Gestão Escolar	Uma visão clara da tipificação das violências e o acompanhamento das ações implementadas.
U03	Professores	Treinamento e ferramentas para relatar e abordar incidentes de violência.
U04	Estudantes	Canal seguro para denúncia anônima e acesso a recursos de apoio.
U05	Colaboradores da Instituição	Treinamento, registro e colaboração para intervenção eficaz em casos de violência.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

## 6.2. Idealizando requisitos essenciais

A etapa de idealização da metodologia explicitada na fase 3 da metodologia nos permitiu levantar os requisitos iniciais com base no contexto e atores envolvidos. Esta etapa não apenas incita a criatividade, mas também destila as ideias para conceber uma solução que não apenas atende, mas supera as expectativas dos usuários e resolve de forma eficaz o desafio em questão. A partir da etapa anterior, três aspectos devem ser considerados como basilares da construção do sistema: um espaço de formação, um espaço para registro de denúncias e um espaço para monitoramento das violências registradas.

Buscar idealizar uma estratégia eficaz de mapeamento e enfrentamento da violência escolar em escolas requer também a disponibilização de uma base sólida de informações compartilhadas com todos os membros da comunidade escolar, aqui nomeado de espaço de formação. Como destacado pela UNESCO (2019), a capacitação dos membros da escola permite a ampliação de compreensões sobre a violência escolar e o bullying e suas causas subjacentes. Como consequência, estes sujeitos se tornam mais aptos a prevenirem, identificarem e combaterem a ocorrência destes atos entre os estudantes.

Se tratando especificamente sobre os professores, Blaya (2003) defende que a formação inicial docente não colabora para que estes consigam lidar com conflitos e crises no ambiente escolar. Ao corroborar com esta afirmação, Ruotti, Alves e Cubas (2007) evidencia que faz parte das novas exigências da profissão docente, a habilidade de educar os alunos para além dos conteúdos estabelecidos nos currículos; os professores precisam estar atentos para

intervir e evitar todo e qualquer comportamento agressivo que ocorra no ambiente escolar. A formação dos demais membros da escola e até mesmo dos alunos também é destacado como Ristum e Ferreira (2023) como essenciais para estas estratégias de enfrentamento.

O segundo aspecto relevante foi evidenciado a partir do contexto encontrado, como demanda crucial: a criação de um espaço digital de denúncia acessível a todos os membros da comunidade escolar. Este canal deve proporcionar segurança nos relatos de atos violentos, permitindo que haja um compartilhamento de informações relevantes de maneira rápida e eficaz.

As vítimas são os potenciais usuários desta função. Porém, quando a denúncia tiver que ser realizada pela vítima, precisa ser garantido apoio e proteção para que ela se sinta segura e à vontade para realizar a denúncia, como destaca Ruotti, Alves e Cubas (2007). Os autores ainda corroboram com a afirmação ao mencionarem que a escola precisa estar preparada para lidar com as denúncias recebidas e proporcionar encaminhamentos que mostre a eficiência de denunciar.

“Esse é um ponto extremamente importante, principalmente porque não existe a possibilidade de resultados positivos se, depois de efetuada a denúncia, feita pela própria vítima ou por seus pais, a escola não estiver preparada para lidar com o caso de maneira satisfatória. Se a escola apenas repreende os agressores sem tomar nenhuma atitude de prevenção a novos ataques, isso pode piorar a situação, pois pode intimidar e desestimular os alunos a realizarem novas denúncias” Ruotti, Alves e Cubas (2007).

Proporcionar conscientização sobre a importância de se realizar denúncias nos casos de violência escolar é um dos pilares fundamentais para a promoção de um ambiente educacional seguro. A escola não pode esperar que apenas vítimas sejam as únicas pessoas a registrarem ocorrências. Todos os membros da comunidade escolar devem relatar os incidentes de modo que seja estabelecida uma cultura de responsabilidade compartilhada. Deste modo, este requisito deverá estar disponível para todos os usuários do sistema, mesmo que apresentados em formas de perguntas diferentes de acordo com o público envolvido. O registro abrangente de denúncias oferece a possibilidade de identificação e resolução mais rápida dos problemas como também proporciona a confiança de que todas as vozes são ouvidas e respeitadas.

Até a escrita desta pesquisa, a Paraíba possuía como único canal de denúncia, um canal<sup>4</sup> disponibilizado pela Secretaria da Segurança e da Defesa Social da Paraíba (SESDES)

---

<sup>4</sup> Canal de denúncia disponível em: <https://197.pc.pb.gov.br/>

para o monitoramento e combate de ameaças ou violências nas instituições de ensino do estado. A figura 5 apresenta a tela onde o usuário informa uma descrição e endereço completo referente a denúncia. O Ministério da Justiça e Segurança Pública também lançou um canal<sup>5</sup> para recebimento de informações sobre ameaças e ataques contra as escolas, apresentado na figura 6.

**Figura 5:** Canal de denúncia de violência escolar na Paraíba

The image shows a web form titled "DENUNCIAR SOBRE: ESCOLA SEGURA". At the top, there are logos for "POLÍCIA CIVIL", "SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA E DA DEFESA SOCIAL", and "GOVERNO DA PARAÍBA". The form contains the following elements:

- Descrição:** A text area with the instruction "Descreva o fato detalhadamente com o máximo de dados possível".
- Endereço:** A text input field with the example "Ex: Rua, número, ponto de referência...".
- Bairro:** A text input field with the example "Ex: Centro, Sítio".
- Cidade:** A dropdown menu with the text "Selecione..." and a search icon.
- File Upload:** A dashed box containing the text "Solte aqui o(s) arquivo(s) ou clique para pesquisar".
- Buttons:** "VOLTAR" and "ENVIAR" buttons at the bottom.

**Fonte:** Secretaria de Estado da Segurança e da Defesa Social (2003)

**Figura 6:** Canal Federal de denúncia de violência escolar

The image shows a web form titled "Ataque contra Escola" on the website of the "Ministério da Justiça e Segurança Pública". The form includes the following elements:

- Header:** "Ministério da Justiça e Segurança Pública" and a search bar with the text "O que você procura?".
- Form Title:** "Ataque contra Escola".
- Fields:**
  - "Página da internet": A text input field.
  - "Comentário": A large text area.
- Button:** A blue "Denunciar" button at the bottom.

**Fonte:** Ministério da Justiça e Segurança Pública (2003)

<sup>5</sup> Canal de denúncia disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/canais-de-denuncias/escolasegura>

Apesar dos benefícios que os canais digitais de denúncia oferecem no combate à violência escolar, algumas críticas merecem consideração. Uma delas é o fato de não exigir maiores detalhes em relação aos atos ocorridos, que permitam criar uma tipologia das violências que ocorrem na escola. Também é importante abordar preocupações sobre a privacidade dos dados, garantindo que as informações denunciadas sejam tratadas de maneira segura e confidencial.

O terceiro aspecto basilar diz respeito a um espaço onde se possa visualizar, de maneira dinâmica e clara, todas as informações sobre os dados que estão sendo coletados. A Unesco (2019) aponta que “São necessários dados exatos, confiáveis e abrangentes sobre a prevalência, natureza e causas da violência escolar e do bullying que estabeleçam uma base de informações para a elaboração de políticas, planejamento e orçamento.” Ainda de acordo com a Unesco (2018), existem desafios em virtude da falta de padronização global sobre o bullying, baixa relação entre número de casos relatados e ocorrências gerais e maiores especificações sobre estes dados. “Entretanto, há uma necessidade urgente por indicadores padronizados e aceitos, bem como mecanismos e ferramentas efetivas para melhorar a medição e monitoramento da violência escolar e do bullying e suas futuras respostas.”

A estruturação de dados relativos à temática abordada envolveria a organização sistemática e coerente de informações relevantes para analisar esses fenômenos. Uma estrutura sólida consideraria a categorização dos diferentes tipos de violência, como verbal, física e psicológica, permitindo a identificação de padrões e tendências. Além disso, a análise longitudinal dos dados ao longo do tempo permitiria compreender a evolução desses comportamentos, enquanto a comparação entre diferentes escolas e regiões poderia revelar fatores contextuais e culturais que influenciam a ocorrência desses incidentes. Em última análise, a estruturação dos dados forneceria insights cruciais para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e intervenção contra a violência escolar e o bullying.

A principal fonte destes dados será às denúncias ou registros feitos por todos os atores da comunidade escolar. Até mesmo fatos provenientes das observações precisam ser inseridos com a maior riqueza de detalhes possíveis, como o contexto em que ocorreram, os participantes envolvidos, a natureza dos comportamentos observados e qualquer outro elemento relevante.

### 6.3. Construindo um protótipo de interação

A logo do SIMOVE, Sistema de Mapeamento da Violência Escolar, é uma representação visual que incorpora uma série de elementos simbólicos. No centro da logo, há a presença de um ícone que combina gráficos estilizados, evocando a ideia de análise e compreensão de dados. Esse elemento é habilmente entrelaçado com uma lâmpada, simbolizando a busca por insights e soluções inovadoras dentro do conjunto de informações.

Ao redor dessa combinação, uma tela de computador é sugestivamente formada, reforçando a dimensão tecnológica do sistema. Além disso, mãos fechadas estendidas para cima simboliza a resiliência e a luta contra a violência escolar. Essa combinação de elementos gráficos representa a capacidade do SIMOVE de iluminar a escuridão que encontra violência nas escolas, fornecendo uma perspectiva informada para enfrentar esse desafio de maneira eficaz.

**Figura 7:** Logo do SIMOVE - Sistema de Mapeamento da Violência escolar

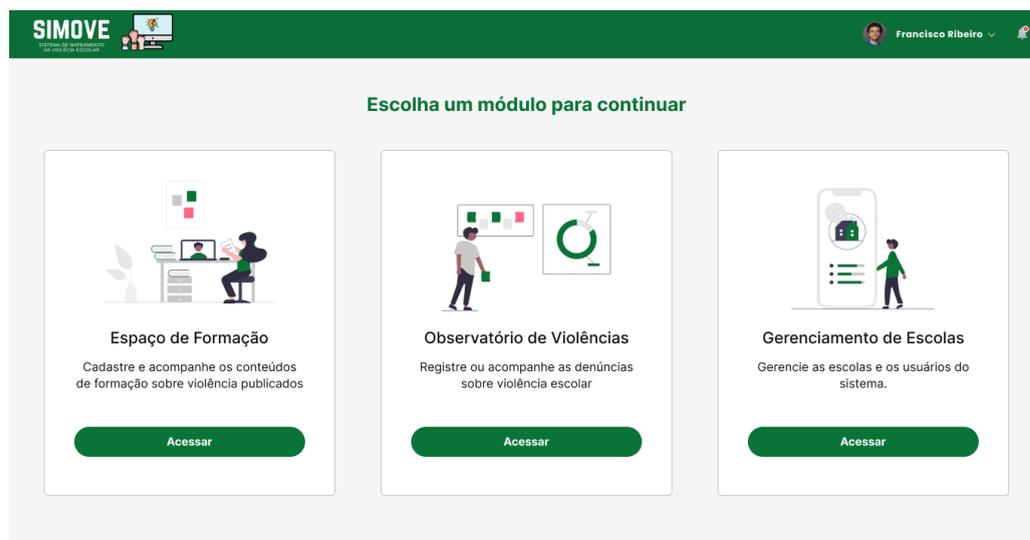


**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

A tela inicial de acesso do SIMOVE é projetada para guiar o usuário nas principais funcionalidades que ele terá disponível no sistema. Para usuários com perfil de U01 (Secretaria de Educação) ou U2 (Gestão escolar), ela apresenta três módulos que guiarão a sua utilização do sistema: o de Espaço de Formação, Observatório de Violências e Gerenciamento de Escolas, como apresentado na figura 8 abaixo.

O espaço de formação digital, primeiro módulo do sistema, está disposto em formato de feed e proporciona um conjunto de informações onde alunos e colaboradores da escola podem acessar conteúdos relevantes sobre a prevenção e combate à violência escolar. Nesse ambiente virtual, são disponibilizados recursos educativos, artigos, vídeos e até mesmo discussões interativas em formato de áudio para promover a conscientização e a capacitação de todos os envolvidos na comunidade escolar. Com acesso a essas informações e ferramentas, os participantes podem desenvolver habilidades essenciais para identificar, denunciar e prevenir situações de violência nas escolas.

**Figura 8:** Tela inicial do SIMOVE para Secretaria de Educação e Gestão Escolar



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

A figura 9 apresenta o feed de conteúdos, uma interface visual que exibe informações organizadas por ordem de publicação em formato de lista ou fluxo contínuo, permitindo aos usuários acessar facilmente os diversos tipos de informações. A publicação de conteúdos pode ser feita pela RIEV (Rede Interdisciplinar de Estudos sobre a Violência), responsável pela administração geral da plataforma, pela gestão da escola ou pela secretaria de educação. Importante mencionar que cada público deste pode restringir o acesso ao conteúdo publicado, seja a membros da própria instituição, regional ou tornar público. Este recurso permite uma personalização do conteúdo que chegará até as escolas e, pode ser elaborado com base nas tipologias encontradas nos registros feitos pela escola. Elas podem ser realizadas através da interface apresentada na figura 10.

No que concerne a este aspecto, Ruotti (2006) esclarece que a participação de todos os membros da comunidade escolar é um dos princípios norteadores para o êxito das ações de enfrentamento. Estes precisam estar dispostos a incorporarem no seu cotidiano esta luta que deve ser de todos. Para isso, o autor recomenda a sensibilização, encorajamento e motivação dos grupos envolvidos, que pode também ser feita inicialmente pelo acesso à informação sobre como o fenômeno da violência se configura no ambiente escolar e quais as suas responsabilidades.

**Figura 9:** Feed de Conteúdos para a Secretaria de Educação e Gestão Escolar

The screenshot shows the 'ESPAÇO DE FORMAÇÃO' interface. At the top, there's a green header with the SIMOVE logo and the user's name 'Francisco Ribeiro'. Below the header, a navigation bar includes 'Página inicial' and the title 'ESPAÇO DE FORMAÇÃO'. A left sidebar contains a 'MENU' with options: 'Feed', 'Nova Publicação', and 'Acompanhamento'. The main feed displays two posts:

- Post 1:** From 'ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL FRANCISCO AUGUSTO CAMPOS' in Nazarezinho - PB, posted 47 minutes ago. The text reads: 'Nosso vídeo apresenta as ações concretas que a escola tem tomado para combater a violência e promover um ambiente educacional mais seguro. Venha conhecer!! 🙌🙌'. It features a video thumbnail titled 'COMBATE AO BULLYING ESCOLAR' and shows 51 likes and 14 comments.
- Post 2:** From 'REDE INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIAS' in João Pessoa - PB, posted 10 minutes ago. The text reads: 'Prepare-se para uma conversa impactante e esclarecedora no nosso primeiro episódio sobre violência na escola. Vamos juntos explorar as raízes desse problema e buscar soluções para um ambiente escolar mais seguro.' It features an audio player with a progress bar from 24:32 to 34:00 and shows 22 likes and 22 comments.

On the right side, a statistics sidebar shows:

- 72 PARTICIPAÇÃO ATIVA** (nº de usuários interagindo com as publicações)
- 254 VISUALIZAÇÕES EM PUBLICAÇÕES** (últimos 30 dias)
- 3 QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES** (últimos 30 dias)
- NOTIFICAÇÕES** (View All) with a list of recent interactions:
  - Ellie visualizou sua publicação (07 Agosto, 2023 10:04:00 PM)
  - Jenny comentou sua publicação (07 Agosto, 2023 10:04:00 PM)
  - Adam comentou sua publicação (07 Agosto, 2023 10:04:00 PM)
  - Roberto reagiu a sua publicação (07 Agosto, 2023 10:04:00 PM)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

**Figura 10:** Espaço para criação de novas publicações

The screenshot shows the 'ESPAÇO DE FORMAÇÃO' interface in the 'Nova Publicação' (New Post) creation mode. The header and navigation are identical to Figure 9. The left sidebar highlights 'Nova Publicação'. The main content area is a form for creating a new post:

- A text input field with the placeholder 'Crie uma legenda para a sua publicação.' and a user profile picture.
- Media selection options: 'Local', 'Imagem', 'Vídeo', 'Áudio', and 'Público' (with a dropdown arrow).
- A large central area with a green upload icon and the text 'ADICIONAR O ARQUIVO ou arraste e solte'.
- A green 'PUBLICAR' button at the bottom right.

The right-hand statistics sidebar is identical to the one in Figure 9, showing 72 active participation, 254 views, and 3 publications.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Ainda neste sentido, incubidos da responsabilidade de proteção, a Unesco (2019) salienta que na medida em que os comportamentos violentos podem ser modificados e os não

violentos aprendidos, o uso de conteúdos educativos podem apresentar uma compreensão de direitos humanos, valores e de estratégias de comunicação e resolução pacífica de conflitos. No que diz respeito aos professores, estes não possuem formação profissional que preparem para administrar situações de conflitos, requerendo assim, capacitações que os auxiliem no desenvolvimento de competências de intervenção e prevenção a comportamentos agressivos.

O Painel de Acompanhamento do Espaço de Formação permite observar o engajamento dos usuários na plataforma de modo organizado e simplificado. Apresentado na figura 11, ele viabiliza a tomada de decisões embasadas em dados concretos, aprimorando continuamente não só processo de formação como as estratégias para possibilitar um amplo acesso às informações nele divulgadas.

**Figura 11:** Painel de acompanhamento do Espaço de Formação



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

O painel exibe informações sobre a quantidade de usuários ativos e inativos, percentual de usuários por perfil e utilização de acordo com a gerência regional de ensino. Tais informações permitem a construção de estratégias de engajamento mais específicas para que haja um maior consumo dos conteúdos disponibilizados no espaço de formação.

O segundo módulo, nomeado de Observatório de Violências, trata dos principais recursos que permitem este acompanhamento. A primeira função diz respeito ao módulo de exibição de ocorrências cadastradas. Esse módulo oferece aos administradores e gestores a visualização de todas as ocorrências de incidentes relacionados à violência registrados na

escola, independente de quem tenha realizado este preenchimento. Através desse recurso, é possível rastrear incidentes passados, avaliar tendências de comportamento e identificar áreas ou momentos de maior incidência de problemas. Além disso, o módulo de exibição permite que os responsáveis pela gestão escolar tomem decisões informadas ao revisar detalhes sobre cada incidente, incluindo data, hora, local, pessoas envolvidas e descrições relevantes. A imagem 12 apresenta a interface deste recurso, que além do descrito, apresenta também dados básicos e iniciais sobre a quantidade de ocorrências em aberto (não visualizadas pelos responsáveis diretos), as que estão em avaliação (quando começam a ser investigadas), as que têm intervenções sendo realizadas e as ocorrências arquivadas (quando a ocorrência é dada como resolvida).

**Figura 12:** Página de visualização de ocorrências do Observatório de Violências

The screenshot displays the SIMOVE Observatório de Violências interface. At the top, there is a green header with the SIMOVE logo and the user's name, Francisco Ribeiro. Below the header, the main title is 'OBSERVATÓRIO DE VIOLÊNCIAS'. On the left, there is a menu with options: 'Visualizar Ocorrências', 'Registrar Ocorrência', and 'Acompanhamento'. The main content area shows a list of incidents with the following details:

Título da Ocorrência	Registrado em	Nível de Urgência	Status	Ação
Registro de Briga no Pátio da Escola	06/03/2023	Alta Urgência	Ocorrência em Aberto	VISUALIZAR
Pertences de Estudantes Desaparecidos	05/04/2023	Média Urgência	Ocorrência em Avaliação	VISUALIZAR
Bullying contra uma amiga	15/11/2022	Alta Urgência	Realizando Intervenções	VISUALIZAR
Mau Comportamento em Sala de Aula	01/02/2023	Baixa Urgência	Ocorrência Arquivada	VISUALIZAR

On the right side, there are four summary cards:

- 5** OCORRÊNCIAS EM ABERTO (novas ocorrências não visualizadas)
- 12** OCORRÊNCIAS EM AVALIAÇÃO (últimos 30 dias)
- 3** INTERVENÇÕES SENDO REALIZADAS (últimos 30 dias)
- 3** OCORRÊNCIAS ARQUIVADAS (últimos 30 dias)

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

O cadastro das ocorrências pode ser realizado de duas formas. Inicialmente, através da gestão escolar, onde os administradores e membros da equipe podem inserir as ocorrências manualmente no sistema, garantindo um registro completo e detalhado de cada incidente. Além disso, o sistema também permite que alunos, professores ou demais colaboradores da escola também registrem ocorrências de forma anônima ou identificada, contribuindo assim para um sistema de monitoramento mais abrangente e participativo. Esse método de registro duplo, com envolvimento tanto da gestão escolar quanto da comunidade escolar em geral,

promove a transparência e a responsabilidade no combate à violência escolar, ao mesmo tempo em que capacita a escola a responder de maneira proativa a esses desafios.

A gestão deve assumir este compromisso como parte da sua função e como forma de proteger e zelar pelo bem estar dos alunos. O relato transparente e responsável de todas as ocorrências irá permitir a tomada de medidas preventivas e de intervenção precoces para proteger os alunos, apoiar as vítimas e promover um ambiente de confiança. Além disso, trata-se de uma obrigação legal definida em lei estadual. Os registros, por parte da gestão, ocorrem em três etapas apresentadas nas figuras 13, 14 e 15, respectivamente.

**Figura 13:** Etapa 1 - Registro de violência escolar pela gestão.

A imagem mostra a interface de usuário do sistema SIMOVE (Sistema de Monitoramento da Violência Escolar). No topo, há o logotipo do SIMOVE e o nome do usuário Francisco Ribeiro. O título principal é 'OBSERVATÓRIO DE VIOLÊNCIAS'. O formulário atual é 'REGISTRAR NOVA OCORRÊNCIA', com o campo 'Dados Gerais' selecionado. O formulário contém os seguintes campos:

- Escola:** Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Ribeiro Júnior.
- 1. Identificação dos Envolvidos:**
  - Relação com a escola\*: Seleção de opção.
  - Nome Completo\*: Campo de texto para digitar o nome completo.
  - Papel do envolvido\*: Seleção de opção.
- 2. Detalhes do Incidente:**
  - Data da ocorrência\*: Seleção de data.
  - Local da Ocorrência\*: Seleção de opção.
  - Descrição\*: Campo de texto para digitar a descrição do ocorrido.

Um botão verde 'PRÓXIMO >' está visível no canto inferior direito do formulário.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

A etapa 1, apresentada na figura 13, aborda os dados gerais da ocorrência a ser cadastrada. Ao selecionar a escola da ocorrência, o responsável deve informar de todos os alunos envolvidos, o nome completo, a relação com a escola e o papel do envolvido na ocorrência. Também devem ser informadas a data, local e uma descrição detalhada do fato.

A etapa 2, apresentada na figura 14, apresenta o espaço em que devem ser inseridos os atos ocorridos de acordo com a violência praticada. Inicialmente, adotamos a tipologia abordada pela Unesco (2019) como forma de guiar a gestão nesta classificação. Cada tipo aborda alguns atos que o caracterizam, bem como, permite que o gestor também insira novas formas de violência de acordo com o ocorrido. Trata-se de uma construção que, na medida

que novas formas forem sendo identificadas, o sistema vai se atualizando com estas especificidades até que tenha dados suficientes para gerar a sua própria tipologia.

Também precisam ser inseridos dados sobre os impactos inicialmente identificados, permitindo uma avaliação abrangente das consequências dos atos violentos registrados. Essa inclusão de dados sobre os impactos não apenas fornece uma visão mais completa das implicações desses incidentes, mas também ajuda na identificação de áreas críticas que requerem intervenção imediata. Para um registro abrangente e informado, também é fundamental identificar e documentar os aspectos de bullying encontrados em cada ocorrência. Essa etapa ajuda a caracterizar corretamente o tipo de violência escolar em questão, permitindo uma análise mais aprofundada dos padrões de comportamento e das dinâmicas envolvidas.

**Figura 14:** Etapa 2 - Registro sobre o ato violento pela gestão.

**SIMOVE**  
SISTEMA DE Mapeamento DA Violência ESCOLAR

Francisco Ribeiro

< Página inicial

**OBSERVATÓRIO DE VIOLÊNCIAS**

MENU

- Visualizar Ocorrências
- Registrar Ocorrência**
- Acompanhamento

Dados Gerais | **Dados sobre a violência** | Revisar e Registrar

**REGISTRAR NOVA OCORRÊNCIA**  
Os campos com \* são obrigatórios.

**3. Tipos de Violências identificados\***

<p><b>VIOLÊNCIA FÍSICA</b> <small>Uso de força física para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades.</small></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ataques com socos, chutes, tapas ou golpes</li> <li><input type="checkbox"/> Uso de armas ou objetos cortantes</li> <li><input type="checkbox"/> Brincadeiras ou jogos que resultaram em lesões físicas</li> <li><input type="checkbox"/> Lutas físicas envolvendo dois ou mais alunos</li> <li><input type="checkbox"/> Autolesão ou automutilação física.</li> <li><input type="checkbox"/> Outros <input type="text" value="Digite a forma de violência física identificada"/></li> </ul>	<p><b>VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA</b> <small>Agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, reprimir, humilhar a pessoa, ou ainda isola-la do convívio social.</small></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Propagação de rumores ou informações falsas</li> <li><input type="checkbox"/> Ameaças verbais, intimidações ou xingamentos</li> <li><input type="checkbox"/> Isolamento ou exclusão</li> <li><input type="checkbox"/> Insultos, zombarias, humilhação e ridicularização</li> <li><input type="checkbox"/> Uso de piadas ofensivas ou apelidos pejorativos</li> <li><input type="checkbox"/> Outros <input type="text" value="Digite a forma de violência física identificada"/></li> </ul>	<p><b>VIOLÊNCIA SEXUAL</b> <small>Agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, reprimir, humilhar a pessoa, ou ainda isola-la do convívio social.</small></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Comentários sexualmente sugestivos, piadas ou mensagens ofensivas</li> <li><input type="checkbox"/> Realização de atos sexuais não consensuais</li> <li><input type="checkbox"/> Exibição de órgãos genitais ou realização de atos sexuais em público</li> <li><input type="checkbox"/> Divulgação não consensual de imagens ou mensagens de natureza sexual</li> <li><input type="checkbox"/> Toques não consensuais, como beliscões, apalpamentos ou abraços não desejados</li> <li><input type="checkbox"/> Outros <input type="text" value="Digite a forma de violência física identificada"/></li> </ul>
--	---	---

**4. Impactos inicialmente identificados\***

- Problemas de Saúde Mental
- Baixo Desempenho Acadêmico
- Falta de Envolvimento Escolar
- Problemas de Comportamento
- Isolamento Social
- Outros

**5. Aspectos de Bullying identificados\***

- Ação repetitiva e frequente
- Comportamento agressivo e intencionalmente nocivo
- Marcado pela dominação e pelo desequilíbrio de poder
- Ocorrido em ambientes digitais

**PRÓXIMO >**

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

**Figura 15:** Etapa 3 - Confirmação de registro

**SIMOVE** SISTEMA DE Mapeamento de Violência Escolar

Francisco Ribeiro

< Página inicial

**OBSERVATÓRIO DE VIOLÊNCIAS**

Dados Gerais Dados sobre a violência Revisar e Registrar

**REGISTRAR NOVA OCORRÊNCIA**  
Os campos com \* são obrigatórios.

**1. Identificação dos Envolvidos**

Relação com a escola*	Nome Completo*	Papel do envolvido*
Aluno	Gabriela Rodrigues da Silva	Vítima
Aluno	Rafaela Oliveira Santos.	Agressora

**2. Detalhes do Incidente**

Data da ocorrência*	Local da Ocorrência*
27 de Abril de 2023	Pátio principal

**Descrição\***

Por volta das 9 hrs, ocorreu uma agressão no pátio da escola envolvendo duas alunas, Gabriela e Rafaela. Testemunhas relataram que o incidente começou quando as duas alunas se envolveram em uma discussão acalorada que rapidamente escalou para violência física. Durante a briga, Gabriela foi vista empurrando Rafaela, que posteriormente revidou com alguns socos. Funcionários da escola intervieram para separar as alunas e garantir a segurança de todos os presentes. Ambas as alunas foram imediatamente conduzidas à direção da escola para prestar esclarecimentos.

**3. Tipos de Violências identificados\***

- Ataques com socos, chutes, tapas ou golpes
- Lutas físicas envolvendo dois ou mais alunos
- Ataques com socos, chutes, tapas ou golpes

**4. Impactos inicialmente identificados\***

- Falta de Envolvimento Escolar
- Problemas de Comportamento

**5. Aspectos de Bullying identificados\***

- Ação repetitiva e frequente
- Comportamento agressivo e intencionalmente nocivo
- Marcado pela dominação e pelo desequilíbrio de poder

**REGISTRAR**

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2023)

A figura 15 apresenta uma interface final onde os dados precisam ser revisados para a realização do registro. Essa etapa de revisão desempenha um papel fundamental na garantia da precisão e integridade das informações registradas. Os usuários, como membros da gestão escolar ou outros envolvidos no processo de registro, podem revisar detalhadamente os dados inseridos, incluindo informações sobre o ato violento, seus impactos e os aspectos específicos de bullying, se aplicável. A revisão permite a detecção de erros ou omissões, garantindo que o registro esteja completo e fiel à realidade dos incidentes.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mais do que palavras de ordens ou clichês, é necessário encontrar, no outro, o espelho com a imagem de quem sou: “os desejos, sonhos, impulsos e emoções que investigamos fora, se movem silenciosamente em nós e são parte de nossas ações” (DAMERGIAN, 1991)

O pensamento de que escola enquanto um ambiente que apenas reproduz as dinâmicas de violência não pode ter mais validade, como pontua Ruotti, Alves e Cubas (2007). Ela tem também tido produzido suas próprias formas violentas, gerando diferentes características e escalas que reverberam no seu cotidiano. Independente desta origem, se este fenômeno enquanto comportamento pode ser aprendido desde cedo, a sua desconstrução também pode (e deve) ser ensinada para que as crianças e jovens possam buscar por meios pacíficos a resolução de seus conflitos interpessoais (Fante, 2018).

Ao longo deste itinerário chamado mestrado, onde desbravamos uma pesquisa com todo o rigor científico necessário para a sua validação e relevância, buscamos investigar bases conceituais para prototipação de um sistema para o mapeamento e enfrentamento à violência escolar e ao *bullying* na Paraíba, que possa dar suporte às instituições para a desconstrução destes. Falar sobre a violência escolar nos convida a uma reflexão profunda e nos convoca a pensarmos ações para que nossos estudantes possam encontrar na escola ambientes de aprendizado seguros e acolhedores, permitindo que todos possam alcançar o seu pleno potencial. A epígrafe deste trabalho inicia estas provocações ao citar Silva (2015), que destaca a nossa responsabilidade no auxílio e na condução das novas gerações na construção futura de uma humanidade mais justa e menos violenta.

Nos primeiros passos rumo aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, nos deparamos com uma coleta de dados que revelou-se nula. As lacunas existentes, como a falta de registros estruturados sobre violência escolar, o desalinhamento entre discurso e prática de escolas e a dificuldade de se identificar as tipologias de violências existentes a serem analisadas nos encaminharam para o refinamento das nossas abordagens metodológicas e a exploração de outras fontes de dados.

Partindo deste pressuposto, nossa primeira parada buscou investigar a utilização de tecnologias para o mapeamento e enfrentamento da violência escolar. Conhecemos algumas propostas que apresentaram soluções para demandas específicas (e também importantes) deste combate. O Sistema Class21 apresentou um framework que permite processamento de tweets para a identificação de casos de bullying. Pode ser bastante útil na identificação de casos de cyberbullying nesta rede social que tem bastante adesão do público jovem. O Sistema Control

Bullying permite a identificação, através de questionário eletrônico, de possíveis envolvidos nos casos de bullying escolar. O sistema Bullying Não, por sua vez, se apresenta como um canal para registro de violência escolar. O sistema Bullying Não, por sua vez, se apresenta como um canal para registro de violência escolar. Apesar da baixa adesão ao seu uso, apresenta como principal função o registro simples de denúncias ocorridas no ambiente escolar, bem como permite a visualização simples destes registros. Por fim, o aplicativo Viva Feliz: Bullying Não! registra o protagonismo de alunos do ensino médio ao desenvolverem um sistema que permite, como principal função, conhecer por meio de conteúdos embarcados, o bullying e o cyberbullying.

Seguindo o roteiro, agora com parada na Paraíba, iniciamos a exploração em pesquisas acadêmicas em formato de artigos. Os estudos acadêmicos identificados na Paraíba revelaram uma variedade de aspectos relacionados ao bullying e outras formas de violência. Foram constatados alguns dados isolados de formas de bullying mais prevalentes, como o caso de Santos *et. al* (2014) que destaca a prevalência do bullying verbal, seguido do relacional e do físico. Também foram identificados estudos que permitiram a validação de instrumentos para avaliar o bullying em adolescentes (Santos *et. al*, 2015), outros que analisaram a prevalência de vitimização e agressão por bullying e tipologias associadas aos fatores sociodemográficos e comportamentos de risco em estudantes (Marcolino *et al.*, 2018). Por fim, também Manifestações de violência de gênero e LGBTQIfobia também foram identificadas nas pesquisas que buscaram identificar as múltiplas formas de violência existentes na unidade escolar.

Apesar de convergirem na identificação do bullying como um problema multifacetado e de graves consequências, ressaltando a necessidade de ações interdisciplinares para seu enfrentamento. No entanto, a maioria das pesquisas não detalha a implementação de tais ações, limitando a aplicabilidade dos achados. A diversidade de instrumentos utilizados, como questionários e escalas, demonstra a complexidade do fenômeno e a necessidade de abordagens variadas para sua compreensão, embora a replicabilidade de alguns instrumentos dependa de estudos de validação mais aprofundados.

As pesquisas destacam a importância de estratégias que promovam a empatia, o respeito mútuo e a resolução pacífica de conflitos, além de políticas públicas que incentivem valores e atitudes de paz e convivência saudável nas escolas. A efetividade dessas medidas, no entanto, depende do comprometimento de todos os atores sociais e da articulação entre escola, família e comunidade.

Também buscamos compreender como o estado legisla em relação a violência escolar. Diversas leis estaduais, sendo algumas alinhadas a diretrizes nacionais, têm buscado garantir a segurança nos ambientes escolares. Estas leis estaduais e até mesmo alguns exemplos de leis de municípios paraibanos abrangeram uma variedade de aspectos, como a prevenção e combate ao bullying, o estabelecimento de alguns protocolos para o enfrentamento a violência escolar, a promoção de educação para a paz e o incentivo de diversas estratégias de conscientização.

É fundamental destacar que a eficácia das leis não deve estar restrita à sua promulgação. A sua ampla divulgação, implementação e fiscalização por parte do estado e dos municípios da sua execução nas escolas pode ter um impacto significativo para a redução da violência escolar. Trata-se de um esforço colaborativo que deve envolver autoridades, escolas, professores, pais e toda a comunidade escolar. Desta forma, é possível pela garantia da lei, que estes se tornem instrumentos efetivos no enfrentamento ao fenômeno da violência.

Por fim, chegamos a idealização de uma solução tecnológica, expressa em forma de requisitos e protótipo de tela, para auxiliar as escolas e o Estado no mapeamento e enfrentamento a violência escolar e ao bullying. O SIMOVE, mais do que uma ideia de sistema, é um lembrete e convite a cada um de nós, como membros da comunidade educacional e como seres humanos, de buscarmos fazer a diferença na vida dos nossos estudantes. A sua implementação bem como a realização de testes que validem os conceitos abordados permitirá formalizar este instrumento crucial na compreensão e combate eficaz da violência que toma conta da escola.

Os requisitos levantados permitem principalmente a construção de uma tipologia de violência ocorrida nas escolas estaduais. Como nos relembra Stelko-Pereira (2012), o conhecimento das diversas perspectivas deste fenômeno é de extrema importância, ainda que seja difícil se alcançar um consenso sobre elas. E neste sentido, como reforça a Unesco (2019) que conseguiremos pensar em políticas, estratégias e planejamentos de ações de enfrentamento a partir de uma base de informações com dados que são exatos, confiáveis e abrangentes dos reais casos ocorridos em ambientes escolares.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>> Acesso em: 21 de abril de 2022.

AGUIAR, Poliana Policarpo de Magalhães; BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. **Cibercrimes na E-democracia**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

ALMEIDA, Flávio Aparecido de. O CENÁRIO ATUAL DO CYBERBULLYING E AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO FRENTE AOS ADOLESCENTES. **Psicologia em Foco: temas contemporâneos**, [S.L.], p. 144-152, 2020. Editora Científica Digital. <http://dx.doi.org/10.37885/200700716>.

ANDRADE, F. C. B. **Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. 2007. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2007.

ARAÚJO, Lidiane Silva de; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; MIRANDA, Rosane de Sousa; SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar. **Psico-Usf**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 243-251, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712012000200008>.

ARBLASTER, Anthony. “Violência” In Outhwaite, William & Bottomore, Tom Dicionário do Pensamento Social do Século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996, p. 803-805.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Editora Fiocruz, 2010.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Editora Fiocruz, 2010.

BANDEIRA, Marcos. O ECA, os direitos fundamentais do adolescente e o debate sobre redução da maioridade penal. **Revista Direito Civil**, v. 4, n. 1, p. 51-65, 2022.

BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em 20 mar. 2017.

BIMONTI, Helena. Responsabilidade civil pela prática de bullying no Brasil. **Revista Juris UniToledo**, v. 2, n. 01, 2017.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13010.htm). Acesso em: 01 mar. 2022.

BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José Washington de Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. Metodologia científica na educação a distância. **João Pessoa: Editora Universitária da UFPB**, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CALHEIROS, Maria Natália Santos; MONTEIRO, Natália Sobral; VIRGOLINO, Jessyca Gabrielle Albuquerque. Terapia ocupacional x violência na escola: possibilidades de enfrentamento na educação infantil/occupational therapy x violence at school. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - Revisbrato** [S.L.], v. 5, n. 2, p. 153-169, 12 maio de 2021. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional. <http://dx.doi.org/10.47222/2526-3544.rbto34621>.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 5, p.7-18, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004.

CNN Brasil. Adolescente esfaqueia professores e aluno em escola estadual de São Paulo. São Paulo, [Data de publicação não especificada]. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/adolescente-esfaqueia-professores-e-aluno-em-escola-estadual-de-sao-paulo/>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

CNN Brasil. Aluno atira em três estudantes de escola pública em Sobral, no Ceará. Sobral, Ceará, [Data de publicação não especificada]. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/aluno-atira-em-tres-estudantes-de-escola-publica-em-sobral-no-ceara/>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

CNN Brasil. Ataque em creche de Blumenau deixa mortos e feridos. Blumenau, 12 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ataque-creche-blumenau/>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

CNN Brasil. Homem invade creche e mata crianças e professora em Santa Catarina. Santa Catarina, 21 de março de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/homem-invade-creche-e-mata-criancas-e-professora-e-m-santa-catarina/>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

CNN Brasil. Jovem de 13 anos fere coordenadora com faca e atea fogo em escola na Bahia. Bahia, [Data de publicação não especificada]. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/jovem-de-13-anos-fere-coordenadora-com-faca-e-ateia-fogo-em-escola-na-bahia/>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

Coelho, E. B. S., Silva, A. C. L. G., & Lindner, S. R. (2014). *Violência: Definições e tipologias*. Florianópolis: UFSC.

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 9, p. 14-16, 1989.

CONCEIÇÃO, Clarisse Maria da. **O fenômeno da violência sob o domínio do capital**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió - Al, 2015. Disponível em: CONCEIÇÃO, Clarisse Maria da et al. O fenômeno da violência sob o domínio do capital. 2015.. Acesso em: 15 mar. 2022.

CONCEIÇÃO, Clarisse Maria. O fenômeno da violência sob o domínio do capital. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Maceió - Al, 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite; MACIEL, Milena Ataíde. ‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba. **Psicologia Escolar e Educacional** [S.L.], v. 22, n. 2, p. 291-300, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018025719>.

CUNHA, Luiz Antônio. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

DA SILVA BARROS, Lucian. Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação. **Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, p. 125-129, 2012.

DA SILVA LOURENÇO, Arlindo; CÂNDIDO, Renata Marcílio. A multidimensionalidade do conceito da violência: elementos para o debate. **Perspectiva**, v. 35, n. 4, p. 1277-1295, 2017.

Debarbieux, E. (2002). “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas** (pp. 59-87). Brasília: UNESCO.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 8ª ed. São Paulo: Verus Editora, 2018.

FELIZARDO, Aloma Ribeiro. **Bullying: a violência que nasce na escola - orientações práticas para uma cultura de paz** [livro eletrônico]. Curitiba: Inter Saberes, 2019.

Folha de S.Paulo. SP registra 279 ameaças a escolas na semana em que aluno matou professora. São Paulo, 4 de abril de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/04/sp-registra-279-ameacas-a-escolas-na-semana-em-que-aluno-matou-professora.shtml>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

FRANCO, Alberto Silva; STOCO, Rui (Coord.). Leis penais especiais e sua interpretação jurisprudencial. 7. ed. 1.v. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2002. p. 396.

G1 Globo. Adolescente é esfaqueado dentro de escola em Sousa, Sertão da PB. Paraíba, 29 de março de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/03/29/adolescente-e-esfaqueado-dentro-de-escola-em-sousa-sertao-da-pb.ghtml>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

G1 Globo. Estudante esfaqueia colega em escola particular na zona leste de SP. São Paulo, 22 de março de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/03/22/estudante-esfaqueia-colega-em-escola-particular-na-zona-leste-de-sp.ghtml>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

Geneva: World Health Organization; 2021. Suicide worldwide in 2019: **global health estimates**. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2008.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo. Bullying e prevenção da violência nas escolas: quebrando mitos, construindo verdades. **São Paulo: Saraiva**, 2013.

**GPI, Global Peace Index. Global Peace Index, 2015.**

HARAYAMA, Y. Society 5.0: aiming for a new human - centered society collaborative creation through global r&d open innovation for creating the future. *Hitachi Review*, v. 66, n. 6, 2017.

KEIDANREN. **Society 5.0: Co-creating the future. Japan Business Federation**, 2018. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2023

KRUG, E. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002.

LIPPE, Pedro Rodrigues de Freitas. **A criminalização do bullying e cyberbullying no Direito brasileiro: uma análise crítica**. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Direito, Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha” – Feesr, Marília, 2021.

LOPES, Hálisson Rodrigo; FANTECELLE, Gylliard Matos. Da tipificação penal do bullying: modismo ou crime? **Revista Âmbito Jurídico**, n. 92, 2011.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022006000300003>.

MARCOLINO, Emanuella de Castro; CAVALCANTI, Alessandro Leite; PADILHA, Wilton Wilney Nascimento; MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes de; CLEMENTINO, Francisco de Sales. BULLYING: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 1-10, 1 mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018005500016>.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARRIOTT, R. de C. V.; TORRES, P. L. **Mapas conceituais: uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento** [S. 1.]: (Coleção Agrinho), 2014. Disponível em. Acesso em: 20 jul. 2022.

MENDES, Luís Henrique Rocha; VIANA, Janayna Araújo; SUZUKI, Denise Chrysostomo; CÁ, Abdel Boneensa; BARROS, Lucian da Silva; SAKUMA, Tânia Higa; CRESCIULO, Carolina Maria Soares; WEILER, Rosa Maria Eid; VITALLE, Maria Sylvia de Souza. Cyberbullying entre adolescentes durante a pandemia de COVID-19: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, [S.L.], v. 11, n. 6, p. 1-1, 5 maio 2022. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29413>.

MICHAUD, Yves. **A violência**; trad. L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 1989.

MJV INNOVATION. Mapa Conceitual: Design Thinking. [S.l.], 23 nov. 2022. Disponível em: <https://www.mjvinnovation.com/pt-br/blog/mapa-conceitual-design-thinking/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

Monteiro, T. A., & Saravali, E. G. (2010). As causas da violência segundo a visão de crianças e adolescentes. **Revista LEVS**(6).

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, p. 123-141, 2008.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. Brasiliense, 2004.

ONTORIA, A. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. São Paulo: Loyola, 2005.

PARAÍBA. **Lei n.º 10.140, de 14 de novembro de 2013**. Dispõe sobre o enfrentamento à prática de Bullying contra professores nas escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa: Assembleia Legislativa, [2013]. Disponível em:

[http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/11314\\_texto\\_integral](http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/11314_texto_integral) Acesso em: 22 jun. 2023.

PARAÍBA. **Lei n.º 10.943, de 12 de julho de 2017.** Altera a Lei n.º 9858, de 17 de julho de 2012, que dispõe sobre penalidades às escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba quando verificada a prática de bullying e dá outras providências. João Pessoa: Assembleia Legislativa, [2017]. Disponível em: <http://sapl.a> Acesso em: 22 jun. 2023.

PARAÍBA. **Lei n.º 9.509, de 14 de novembro de 2011.** Institui o Dia e a Semana Estadual da Prevenção e Combate ao Bullying. João Pessoa: Assembleia Legislativa, [2011]. Disponível em: [http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/10125\\_texto\\_integral](http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/10125_texto_integral) Acesso em: 22 jun. 2023.

PARAÍBA. **Lei n.º 9.858, de 13 de julho de 2012.** Dispõe sobre o enfrentamento à prática do Bullying nos estabelecimentos de ensino do Estado da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa: Assembleia Legislativa, [2012]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=243379> Acesso em: 22 jun. 2023.

PARAÍBA. **Lei n.º 8.538, de 7 de maio de 2008.** Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa de Combate ao Bullying, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba. Diário Oficial do Estado: seção 1, João Pessoa, PB, ano 2008, n. 13789, p. 3, 8 maio 2008. Disponível em: [http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/12491\\_texto\\_integral](http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/12491_texto_integral). Acesso em: 22 jun. 2023.

PAVIANI, Jayme. **Conceitos e formas de violência.** Caxias do Sul, RS: Educs, p. 08-20, 2016.

PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis. **Design Thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade.** Alta Books Editora, 2018.

RATEKE, Deise et al. **A escola pública e o Proerd: tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências.** 2006. 143 p. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2006.

Repórter PB. Tiroteio em escola na Paraíba deixa alunos no chão e em pânico. Paraíba, 13 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.reporterpb.com.br/noticia/policial/2023/07/13/tiroteio-em-escola-na-paraiba-deixa-alunos-no-chao-e-em-panico/145321.html>. Acesso em: 22 de junho de 2023.

RISTUM, M. and FERREIRA, T. R. S. C. **Bullying escolar e cyberbullying.** In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 99-132. ISBN: 978-65-5708-150-1. <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0006>.

RISTUM, Marilena. **O conceito de violência de professoras do Ensino Fundamental**. 2001. 381 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

ROSSI, Ednéia Regina. A educação escolar primária na Primeira República (1889-1929). **Série Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 45, p. 159-171, maio/ago. 2017.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANTOS, J. A., CABRAL-XAVIER, A. F., PAIVA, S. M., & LEITE-CAVACANTI, A. (2014). Prevalência e Tipos de Bullying em Escolares Brasileiros de 13 a 17 anos. **Revista de Saúde Pública**, 16(2), 173-183.

SANTOS, L. C. O., Gouveia, R. S. V., Soares, A. K. S., Cavalcanti, T. M., & Gouveia, V. V. (2015). Forms of Bullying Scale: evidências de validade de construto da versão brasileira. **Avaliação Psicológica**, 14(1), 23-31.

SANTOS, R. C. M.; TOLEDO, A.; CABRAL, S.; WAGNER, A. (2020). Múltiplas formas de violência na escola: notas sobre uma pesquisa em curso no IFPB, campus João Pessoa. **Caos: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, 24, 39-57. <https://doi.org/10.46906/caos.n24.51378.p39-57>

SCHNEIDER, Jaderson Kleveston. Violência na escola a partir da perspectiva docente. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 822-842, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. 2. ed. São Paulo: Fontanar, 2015.

SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Percepção social da violência na escola: um olhar à luz da competência inter-relacional. **Revista Espaço do Currículo [online]**, vv, v. 2, p. 248-259, 2010.

SILVA, José Luiz Mônico da. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 852 perguntas e respostas**. São Paulo: Juarez de -Oliveira, 2000. p. 161

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 2, p. 217-232, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602010000500013>.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de Software**. 10. ed. São Paulo: Pearson Addison-Wesley, 2011.

SOUSA, Gustavo Borges, CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. CARVALHO, Carlos Henrique de. **A leitura no Brasil Colônia e suas (inter) com a contemporaneidade**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.1 [75], p.17-28, jan./mar. 2018.

SPOSITO, Marília. Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Rev. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 18, nº1, p.87-103 jan/mar, 2001.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; DE ALBUQUERQUE WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. **Computers in Human Behavior**, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Cultura de paz. Brasília**: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

VETTERLI, C. et al. From palaces to yurts: why requirements engineering needs design thinking. *IEEE Internet Computing*, v. 17, n.2, p. 91-94, Mar/Apr. 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1109/MIC.2013.32> .

Vianna, M. “Design thinking: inovação em negócios”. **Design Thinking**, 2012, 195p.

World Health Organization (WHO) (2014). **Global status report on violence prevention 2014**.