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

¿A DÓNDE QUEREMOS IR? LAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO GARANTÍA DE LA CIUDADANÍA PLURAL

WHERE DO WE WANT TO GO? PUBLIC POLICIES AS A GUARANTEE OF PLURAL CITIZENSHIP

Natália Cristina Pupin SANTOS
e-mail: natalia.pupin-santos@unesp.br

Luciene Regina Paulino TOGNETTA
e-mail: luciene.tognetta@unesp.br

Como referenciar este artigo:

SANTOS, N. C. P.; TOGNETTA, L. R. P. Onde queremos chegar? As políticas públicas como garantia de uma cidadania plural. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023005, 2023. e-ISSN: 2237-258X. DOI: https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16814

| **Submetido em**: 10/11/2022
| **Revisões requeridas em**: 20/12/2022
| **Aprovado em**: 18/01/2023
| **Publicado em**: 21/03/2023

Editor: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

turnitin
ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

(cc) BY-NC-SA

RESUMO: Sabemos que a educação é um dos setores mais importantes da sociedade e que demanda investimentos constantes de melhoria em sua estrutura curricular e pedagógica para a garantia de uma formação mais humanizada às nossas crianças e jovens para superação de suas mazelas e tenham, o direito de aprenderem a conviver, garantido. O presente artigo teórico é resultado da pesquisa intitulada "A descrição da construção coletiva do programa anti bullying em uma rede de ensino: para a convivência ética ter valor" e tem em vista apontar as principais características de uma política pública para a educação que possa atender à necessidade de investimento no combate ao bullying e na promoção de uma convivência para a paz nas escolas brasileiras. Para tal, estabelece-se uma comparação com as políticas educacionais de outros países que, há décadas, já vêm implementando tais ações e que têm nos mostrado uma grande importância da garantia de manutenção de ações que auxiliam no combate às violências institucionalizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Políticas Educacionais. Políticas Públicas.

RESUMEN: *Sabemos que la educación es uno de los sectores más importantes de la sociedad y que exige inversiones constantes para mejorar su estructura curricular y pedagógica para garantizar una formación más humanizada a nuestros niños y jóvenes para superar sus males y tener, el derecho de aprender a convivir, garantizado. El presente artículo teórico es el resultado de la investigación titulada "La descripción de la construcción colectiva del programa anti-bullying en una red escolar: para que la convivencia ética tenga valor" y tiene como objetivo señalar las principales características de una política pública de educación que pueda satisfacer la necesidad de inversión en el combate al bullying y la promoción de la convivencia para la paz en las escuelas brasileñas. Para ello, se establece una comparación con las políticas educativas de otros países que, desde hace décadas, ya vienen implementando este tipo de acciones y que nos han mostrado la gran importancia de garantizar el mantenimiento de acciones que ayuden a combatir la violencia institucionalizada.*

PALABRAS CLAVE: *Acoso escolar. Políticas Educativas. Políticas Públicas.*

ABSTRACT: *We know that education is one of the most important sectors of society and it demands constant investment to improve its structural and educational curriculum to assure a more humanized learning to our children and youth to overcome their problems and have the right to learn how to live together. This theoretical article is the result of research entitled "The description of the collective construction of the anti-bullying program in a public education: so that ethical coexistence is a value" and has the objective to point out the main characteristics of a public policy for education that can meet the investment necessities against bullying and promote a peace enviroment in brazilian schools. Therefore, it is compared to educational policies from other countries that have been implementing said actions for decades and have shown how important it is to maintain these actions that help to lower institucionalized violences.*

KEYWORDS: *Bullying. Educational Policies. Public Policies.*

BY-NC-SA

Introdução

"Onde queremos chegar?" é a pergunta que nos move em direção de uma perspectiva de futuro em várias áreas de nossas vidas. Na educação, este desejo se torna também um fator de muita importância. Como nos lembra Uruñela (2018a), a escola é o meio de aprendizagem de diversas áreas que ajudará os alunos a se transformarem, construindo conhecimentos cada vez mais amplos que lhes permitam adaptar-se ao mundo. Porém, a mesma escola que ensina os conteúdos acadêmicos também é, por excelência, o "centro de convivência, um lugar em que se aprende relacionando-se com outras pessoas, com seus professores e também com seus iguais" (URUÑELA, 2018b, p. 31).

A convivência tem sido um reflexo das consequências de práticas "socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais" (JARES, 2006, p. 18) que tendem a diminuir a sua importância ou a ser introduzidas na escola de forma justaposta a outros modismos que, de tempos em tempos, se tornam "jargões educacionais", muito falados em todas as escolas, mas pouco efetivados de forma a se equacionar essas novas temáticas. "Nossa escola desenvolve competências socioemocionais" ou "Aqui nosso aluno faz seu Projeto de vida" ou ainda "Trabalhamos com a saúde mental de todos" são falas comuns nas escolas que pouco sabem, na prática cotidiana, equacionar tantas temáticas.

Por certo, as dimensões políticas e ideológicas que marcam nosso século interferem claramente na sistematização de programas educacionais, sobretudo, no que diz respeito à convivência escolar. Um exemplo claro dessa condição está nos quatro anos de governo de um presidente de extrema-direita cuja militarização das escolas foi marca de sua atuação[1]. Somam-se às mesmas concepções os efeitos penosos das ideologias de gênero e discursos machistas que imperaram durante este tempo, perpetuando cada vez mais as injustiças sociais e a desumanização[2].

[1] Para saber mais sobre as consequências deste modelo educacional que se expandiu durante o período citado, o leitor pode encontrar nossas críticas e argumentos científicos que corroboram a certeza das consequências nocivas para a educação da militarização das escolas em: "A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral" (VINHA *et al.,* 2021).

[2] Considerem-se aqui as propostas do Ministério de Direitos Humanos que teve a frente a senhora Damares Alves ao defender o papel feminino como inferior ao Homem, a compreensão equivocada sobre a sexualidade humana a ser trabalhada nas escolas. O efeito devasto dessas ideologias foram traduzidos pelos meios de comunicação e pesquisas que mostram o crescente índice de feminicídio e o número de pessoas homoafetivas, pretos e pretas discriminadas e mortas durante seu governo. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/negros-tem-mais-do-que-o-dobro-de-chance-de-serem-assassinados-no-brasil-diz-atlas-grupo-representa-77percent-das-vitimas-de-homicidio.ghtml. Acesso em: 10 dez. 2022; Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/quase-320-pessoas-lgbti-morreram-no-brasil-em-2021-diz-entidade/. Acesso em: 10 dez. 2022.; Disponível em: https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-

BY-NC-SA

Por certo, o aumento da banalização da violência está presente em grupos culturais diversos, e as instituições escolares não estão imunes a ela. Sendo assim, o investimento na formação humana de forma intencional e sistemática, tem se tornado cada vez mais necessário visto os crescentes problemas de convivência que tem dominado espaços públicos, dentre eles, a escola.

Dados trazidos pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico — OCDE, têm o Brasil como parte de suas estatísticas desde o princípio. Na edição de 2018, 10.691 estudantes de 638 escolas brasileiras fizeram parte destes dados, apontando que 29% dos alunos manifestaram sofrer com a violência sistemática — bullying em suas escolas (OCDE, 2020; ZAMBIANCO, 2021).

Para além deste problema, em tempos de escolas sem paredes, o acesso ao meio virtual tem preocupado mães, pais, responsáveis e atuantes das escolas. Stelko-Pereira *et al.* (2018) entrevistaram 1.534 alunos dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Ceará: 37% indicaram envolvimento com violência virtual. Uma pesquisa mundial, liderada pela Unicef (2019) entrevistou 170 mil partícipes de 30 países e constatou que 37% dos entrevistados no Brasil já foram vítimas de cyberbullying (ISSA; BOZZA, 2020).

Estas violências já existiam mesmo antes da Pandemia da COVID-19, entretanto, pudemos constatar um aumento preocupante de manifestações de sofrimentos emocionais entre crianças e adolescentes. Em uma pesquisa (TOGNETTA *et al.,* 2022a) que contou com a participação no período pandêmico de 1.891 adolescentes estudantes, representantes de duas diretorias da rede de ensino público estadual paulista foi constatado que 62,9% dos estudantes se sentiam, em algum grau, solitários sendo que 28% apontaram se sentir assim "sempre" ou "muitas vezes". Outro dado: 14,5% dos respondentes disseram que praticam automutilação como estratégia para alívio de sentimentos e pensamentos perturbadores sempre ou muitas vezes. Nesta mesma investigação, 21,1% dos alunos sinalizam ter tido, pelo menos "algumas vezes", pensamentos suicidas.

No que concerne à infância, as consequências advindas da pandemia não têm atingido apenas adultos e adolescentes: as crianças também têm sido alvos de preocupação. Em uma investigação recente (TOGNETTA *et al.,* 2022b), realizada com 1.041 crianças dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, 18,6% revelaram se sentir tristes "sempre" e "muitas vezes"; 22,5%

com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml. Acesso em: 10 dez. 2022.
Disponível em: https://ctb.org.br/mulher-trabalhadora/politica-de-damares-e-bolsonaro-dissemina-o-odio-e-a-violencia-as-mulheres/. Acesso em: 10 dez. 2022.

BY-NC-SA

das crianças dizem se sentirem sozinhas somando as respostas referentes a "sempre" (4,0%) e "muitas vezes" (18,5%); 44,3% apontaram ter poucos amigos e 3,5% apontaram não ter nenhum amigo. Outro dado alarmante desta mesma investigação refere-se às sensações advindas da ansiedade: 22,8% responderam que às vezes sentem falta de ar e que 4,4% apontaram que sempre o coração dispara. Se somados, são 27,2% de crianças com sintomas de ansiedade. Outros 11,4% das crianças participantes da investigação sentem vontade de se automutilar. Este percentual parece baixo, mas, se considerarmos o número absoluto, são 120 crianças que às vezes ou sempre já sentiram vontade de machucar a si próprias.

Estes dados nos preocupam e nos fazem refletir sobre os graves acontecimentos que presenciamos em algumas escolas. Em 25 de novembro de 2022[3], no município de Aracruz, no Espírito Santo, duas escolas — uma particular e uma Estadual — sofreram um grande massacre, deixando 13 pessoas mortas e 13 feridos. Em 13 de março de 2019[4] , em Suzano, na Grande São Paulo, 10 pessoas foram mortas e 11 ficaram com ferimentos graves. Já em Goiânia, em 2017, um menino matou e feriu colegas de uma escola particular. Em 2018, em Medianeira, outros meninos invadem uma escola pública com armamentos (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020). De fato, não podemos afirmar que os dados de sofrimento emocional ou das violências, como o bullying, sejam a principal causa destes massacres, entretanto, podem ser considerados um desencadeador destas ações violentas (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020) apontando a convivência como ponto central nos objetivos e metas educacionais.

Isso, pois, podemos perceber que, em todas as tragédias que envolveram crianças ou adolescentes, havia um lugar em comum — a escola. Por que na escola e não em outro lugar? Por certo, é na escola que crianças e adolescentes convivem com aqueles que são diferentes; é a escola cuja essência é a formação humana, que meninos e meninas buscam se sentir pertencentes e assim se sentirem "valorizados", e é justamente a falta desse valor que leva agressores anunciados a procurar seus iguais e premeditar as violências que temos assistido.

Em todos esses casos, dos mais difíceis (citados) aos mais cotidianos conflitos que acontecem em seu interior, é preciso uma ação por parte daqueles que educam. Como nos lembra Casassus (2008) "cuidado e acolhimento num ambiente que educa são elementos-chave para que a escola possa cumprir seu papel de educar" (TOGNETTA, 2022, p. 27) e para que isso de fato aconteça é urgente a necessidade da formação contínua dos docentes, que possam

[3] Disponível em: https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2022/11/25/ataque-a-escolas-em-aracruz-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer.ghtml. Access: 10 de. 2022.
[4] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47548656. Access: 10 de. 2022.

BY-NC-SA

instrumentalizá-los e, simultaneamente, fundamentar suas práticas em pesquisas que provaram que formas punitivas de resolução de conflitos precisam ser superadas. Isso significa dizer que, ao contrário de práticas autoritárias e punitivas, investir na convivência é criar espaços nas escolas em que se possa discutir sobre valores morais; onde os alunos possam expressar aquilo que sentem e terem seus sentimentos reconhecidos, validados (JARES, 2008; TOGNETTA, 2009; URUÑUELA, 2018a, 2018b; VINHA *et al.,* 2017; TOGNETTA, 2022).

O fato é que essa não é uma aprendizagem fácil. Na verdade, a inserção do tema da convivência como parte imprescindível da formação humana na escola, demanda a urgência de implementação de políticas públicas educacionais que garantam a instrumentalização e fundamentação teóricas necessárias para se educar para a convivência, de modo a propor que as ações sejam sistematizadas, intencionais e planejadas pelas redes de ensino. No Brasil, ainda que muito recente, em 2015, foi publicada no Diário Oficial da União — DOU, a Lei Antibullying, n.º 13.185. Três anos depois, em 2018, houve a alteração do artigo 12 da LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que incluiu "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, 2015).

Ainda na Lei Antibulliyng, em seu artigo 5º, aponta-se que é responsabilidade dos "estabelecimentos de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)" (BRASIL, 2015).

Consideramos, ainda que tardiamente, que a legislação foi um avanço para a educação de nosso país. Entretanto, percebemos que somente a constatação da Lei, não tem dado conta e não garante que as instituições de ensino promovam ações de melhoria da convivência escolar. O que temos visto são formas artesanais de implementação de ações de combate a violências institucionais, em especial, a intimidação sistemática bullying, e que pouco ou nada possuem de garantia de suas manutenções. É, a partir de então, que temos juntado esforços para a implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da convivência escolar, pois, assim, o direito de aprender a conviver, se torna algo legítimo e contínuo nos estabelecimentos de ensino.

Sabemos que tais desejos dependem de algo que nos é muito caro: a formação docente. Sabemos, ainda, que no Brasil, há uma grande defasagem nesta formação, pois, como nos aponta Nóvoa (2013, p. 20) há uma grande convicção de que as licenciaturas são "fáceis aos

(cc) BY-NC-SA

olhos de toda a gente, tendo consequências nefastas no estatuto dos professores e no prestígio dos programas de formação".

A formação docente é tema indispensável para se pensar em políticas públicas para a garantia de direitos estabelecidos legalmente, tanto para profissionais como para alunos. Sabemos que os professores possuem um papel preponderante em "fazer chegar" por meio de suas práticas curriculares e pedagógicas, a transformação social que tanto desejamos para as futuras gerações. No entanto, em uma pesquisa recente (KNOENER, 2019) demonstrou-se que a problemática da atuação de professores é anterior à prática, se constituindo desde a defasagem encontrada na formação inicial, ou seja, na própria graduação e/ou licenciaturas.

Knoener (2019), indicou em sua pesquisa a urgência da atualização dos currículos de formação docente. Os sujeitos desta investigação foram alunos que estavam cursando o terceiro ano da graduação, ou seja, estavam em seu penúltimo ano, considerando que os cursos de licenciatura são 4 anos. Desses, 75,47% afirmaram que se estivessem no último ano da graduação, ou seja, prestes a assumirem uma sala de aula efetivamente, estariam Nada ou Apenas um pouco preparados para lidarem com questões de indisciplina, violência ou outros problemas de convivência. Ainda nesta mesma investigação, Knoener (2019) evidenciou que 80% dos entrevistados não se sentiam preparados para atenderem o que é proposto na Lei Antibullying e 77% não se sentiam suficientemente seguros para proporem ações de prevenção ao bullying.

Estes dados nos levam a pensar que as escolas e os cursos de graduação necessitam urgentemente de propostas formativas para conseguirem combater e prevenir tais violências. Portanto, para o atendimento à Lei Antibullying, é preciso a adoção de políticas educacionais que atendam à necessidade de formação de professores, tanto inicial como continuadamente enquanto presente em salas de aula.

Certamente, é na escola que alunas e alunos têm a oportunidade, ou ao menos, deveriam ter, de vivenciar a cooperação, o respeito, a solidariedade e a tolerância — dentre outros valores — é na escola que as relações interpessoais são públicas, diferentemente das relações familiares que se constituem pela intimidade. São nessas relações-públicas que se aprende a ser um "cidadão que respeite a si mesmo e aos outros, sejam eles quem forem" (IMBERNÓN, 2016).

Assim, é preciso que, tanto as "universidades, em seus planos de formação inicial do professorado, quanto às administrações educacionais, em relação à formação em exercício" (JARES, 2006, p. 143) se conscientizem e, para isso, sejam estabelecidas políticas públicas para

(cc) BY-NC-SA

a garantia da sustentabilidade da continuidade de ações de melhoria da convivência nas escolas brasileiras.

Detalhemos sobre tais políticas.

O que é uma Política Pública?

As Políticas Públicas no Brasil são ainda um grande desafio para a garantia de ações de melhoria da convivência nas instituições escolares. Pouco compreendidas em seu papel de garantia das leis, "políticas públicas" constituem-se um tema que desperta muitas dúvidas ainda: para que servem? O que fazem? Quem as faz? Por que são chamadas de "públicas"? São do governo? São do Estado?

As políticas públicas são compreendidas como responsabilidade do Estado. Visando substituir o feudalismo, a partir do século XX, o Estado assume um papel importante na construção da modernidade (TILLY, 1975; BENDIX, 1977), sendo visto, assim, como um regulador social (MULLER; SUREL, 2002).

Ou seja, o Estado é o real responsável pela diminuição das mazelas sociais, visando, consequentemente, à "diminuição da desigualdade estrutural causada pela falta do desenvolvimento socioeconômico" (HÖFLING, 2001). Entretanto, somente o Estado não é suficiente para implementação e manutenção de políticas, é necessário haver uma ligação entre os órgãos públicos e os agentes sociais que devem ser atuantes na política que será colocada em vigor (HÖFLING, 2001). Entende-se como governo, o "conjunto de programas e projetos que partem da sociedade". Tais programas são "ações políticas de determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado" (HÖFLING, 2001). Ou seja, estado e governo estão interligados.

No mundo das ciências políticas, seus estudiosos buscam observar as ações dos governos, ou seja, o que fizeram ou deixaram de fazer. Entretanto, para quaisquer pessoas responsáveis para tal função, é necessário que haja, impreterivelmente, verificações "formuladas cientificamente e analisadas por pesquisadores independentes" (SOUZA, 2006), o que nos mostra a importância do envolvimento da Universidade e dos agentes sociais em sua formulação.

Partindo da dificuldade de termos uma única definição para o que seja uma política pública, diversos pesquisadores se debruçaram e se dedicaram para defini-la. Segundo Souza

BY-NC-SA

(2006) e Mead (1995), política pública é um "campo no estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas".

Lynn (1980) vai além e nos mostra que tais políticas são um "conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos" em um corpo social. Peters (1986) não vai muito além do que foi definido pelos seus antecessores, mas acrescenta que é "a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação e que influenciam a vida dos cidadãos" e, por fim, Dye (1984) faz uma solidificação destas ideias e aponta que as políticas públicas são as escolhas governamentais, as quais são feitas ou não, para uma melhoria social.

Uma política pública é vista como parte de uma ação governamental. Tal ação é uma "combinação específica de leis, destinação de recursos financeiros, administrativos e humanos, para a realização de objetivos mais ou menos definidos com clareza" (ROSE; DAVIES, 1994). Jean-Claude Thoenig (1973) afirma que estas ações dependem de intervenções advindas da autoridade, experienciadas em poder público, sendo primordiais para edificação de ações públicas que somente são possíveis a partir dessas políticas.

Procedendo da necessidade da construção de quadros normativos de ação, ou seja, aquilo que de fato irá repercutir na sociedade, uma política pública tem o papel de atribuir ações para efetivação de cargos como os recursos financeiros, intelectuais, reguladores e materiais (MULLER; SUREL, 2002).

Os recursos financeiros são créditos concedidos aos ministérios. Os recursos intelectuais se referem às pessoas que fazem parte diretamente do desenvolvimento de uma política, tendo a função de sensibilizar as ações para sua criação. Por sua vez, os recursos reguladores são, na verdade, responsabilidades daqueles que deverão acatar os novos recursos apresentados através dessas novas regulamentações. Para o desenvolvimento de uma política pública são necessários instrumentos de pesquisa, análises estatísticas, produtos financeiros, físicos (MULLER; SUREL, 2002) estes são os recursos materiais.

Sabemos que uma comunidade perpassa por desafios sociais cotidianamente, entretanto Lascoumes e Le Galès (2012) apontam que a ação política vai além de sanar tais dificuldades, "são ações coletivas que participam da criação de determinada ordem social e política", com isso, além das políticas, serem vistas como fins de ordem local, promovendo soluções específicas diante de um determinado grupo, têm também uma importância na ordem coletiva (FRIEDBERG, 1993).

Diante da complexidade das políticas públicas, Muller e Surel (2000) apontam significados descritivos das palavras "políticas" e "públicas". A primeira possui 3 grandes

(cc) BY-NC-SA

funções chamadas de: *polity, politics* e *polices*. As *politys* são a união entre as políticas e a sociedade civil e suas transições se dão em detrimento de seus espaços e épocas vivenciados. A segunda função são as ações voltadas para o exercício da cidadania, como o direito ao voto, como as eleições e os debates partidários. E as *polices* são as construções efetivas das ações de melhoria das mazelas sociais garantindo um bem em comum. A essência do público nos remete ao conjunto de indivíduos ou organizações pautadas em conquistas de um grupo social afetados pela ação do Estado.

Compreender uma ação pública é perceber que há inúmeras formas de intervenção social, é compreender que há uma relação entre os setores públicos e privados. A "ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade" (MULLER; SUREL, 2002).

Com isso, percebemos a necessidade de relações estabelecidas entre sociedade, estado, governos, com a finalidade de atribuições de ações de melhoria da sociedade, para suprir suas disfunções. Para tanto, é preciso compreendermos como tais políticas públicas são estruturadas. É o que passamos a detalhar a seguir.

A Estruturação de uma Política Pública

Visando a necessidade de se colocar em prática uma política, precisamos compreender como se dá sua estruturação que depende de um ciclo de desenvolvimento (SANTOS, 2021).

A formulação de uma política pública se dá através dos "estágios onde os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real" (SOUZA, 2006).

É necessário compreendermos que o poder público, com a união dos poderes legislativos, executivos e judiciários, é formado por atores socialmente constituídos. Considerando o estabelecimento de políticas públicas ao nível municipal, por exemplo, há alguns atores específicos que constituem este poder público, são eles: sindicatos dos profissionais do serviço público, vereadores, técnicos do poder legislativo, entre outros (BAPTISTA; REZENDE, 2011; SANTOS, 2021), como possuem interesses públicos em comum, suas dinâmicas são "inter-relacionadas" (BAPTISTA; REZENDE, 2011).

Para a construção e validação de uma política pública, Batista e Rezende (2011, p. 159–160) propõem um ciclo, constituído em 4 etapas, são elas:

BY-NC-SA

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

A consciência coletiva é fator determinante para definição de uma agenda (SOUZA, 2002). Para tanto, dois grupos se unem para que a montagem desta agenda se consolide: os grupos visíveis e invisíveis. De acordo com Souza (2002), os visíveis são aqueles que irão atuar diretamente nesta construção da agenda, sendo os políticos, a mídia, partidos e grupos de pressão que se conectam para a tomada de decisões. O grupo dos invisíveis é aqueles que irão formular as possibilidades de mudanças e os responsáveis para cumprir este papel são: as burocracias e os pesquisadores acadêmicos. A segunda etapa desse ciclo de estruturação da política pública investigará se o pedido do desenvolvimento da política, sendo ele emergencial ou não, já foi minuciosamente detalhado. A terceira etapa procura colocar em prática tudo o que foi apontado na etapa que se antecede. Para tanto, o poder público tem o dever de ser "impessoal e eficiente, seguindo princípios neutros, como legalidade, igualdade e isonomia" (BAPTISTA; REZENDE, 2011). E a quarta e última etapa tem o papel de avaliar a política pública instaurada no município. Pesquisadores indicam que seja feita uma avaliação antes e depois de sua implementação, passando por testes estatísticos como o *ex ante* e *ex post* (BAPTISTA; REZENDE, 2011). Tal avaliação é muito importante para o acompanhamento da evolução e o que precisa ser adaptado e mudado.

Disponibilizamos a seguir um quadro que melhor detalha estas etapas.

BY-NC-SA

Quadro 1 – As fases de desenvolvimento das Políticas Públicas

FASES DA POLÍTICA	QUESTÕES PERTINENTES À ANÁLISE DE CADA FASE
Reconhecimento do problema: montagem da agenda	• Como os temas ganharam atenção dos governos? • Quais problemas foram reconhecidos pelos governantes como relevantes? • Como as alternativas para esses temas foram geradas? • Como a agenda governamental se constituiu? • Por que e quando uma ideia emergiu?
Formulação da política e tomada de decisão	• Como as alternativas políticas foram formuladas? • Como determinada proposição foi escolhida dentre outras alternativas? • Quem participou do processo de formulação e decisão das políticas?
Implementação	• A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara? • Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação/ implementação? • O processo de construção da estratégia de implementação é claro em relação à divisão de atribuições e atividades? O processo exige mudançaorganizacional? • Os atores que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada?
Avaliação	• A ação política implementada trouxe mudanças positivas ou negativas para as condições prévias das populações? Qual(is) o(s) impacto(s) gerado(s)? • As ações previstas foram realizadas? • As metas definidas foram alcançadas? Os instrumentos e recursos previstos foram empregados? • As ações propostas utilizam os diferentes recursos com eficiência?

Fonte: Baptista e Rezende (2011, p. 159-160)

Tal quadro serve de base para implementação de políticas públicas a níveis municipais para a garantia da continuidade de programas antibullying implementados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral — GEPEM[5] em parceria com diversas redes municipais e escolas privadas.

A seguir, demonstraremos as políticas públicas que outros países têm implementado sobre a temática da convivência escolar e que servem de exemplo e inspiração para o Brasil.

[5] O GEPEM é um grupo de pesquisa que possui duas linhas de pesquisa: As relações interpessoais na escola e o desenvolvimento da autonomia moral e Convivência na escola: virtudes, bullying e violência. Para saber mais, acesso ao site https://www.gepem.org/

(cc) BY-NC-SA

Com quem aprendemos? As Políticas Públicas educacionais de convivência de outros países

Não é por acaso que o Brasil tem se inspirado em outros países para a construção de políticas públicas voltadas para a melhoria da convivência escolar. Países como a Colômbia, Chile, Espanha, Finlândia, EUA, dentre outros, têm se debruçado em implementar tais políticas há décadas, deixando o Brasil em um ranking de desenvolvimento muito inferior.

Para tanto, detalharemos neste tópico as políticas públicas que estes países implementam ao nível federal. Comecemos, então, pela Colômbia. Aprendemos com a Colômbia que uma educação de qualidade perpassa por princípios éticos para a formação de cidadãos visando se aproximar dos Direitos Humanos favorecendo uma cultura para a paz (COLÔMBIA, 2014; SANTOS, 2021).

O Congresso da República colombiano promulgou em 2013 a Lei 1620 que foi responsável por criar o Sistema Nacional de Convivência Escolar, com foco no exercício da formação de 4 grandes temas: os Direitos Humanos, os Sexuais e Reprodutivos (DHSR), e para a Prevenção da violência no ambiente escolar (COLÔMBIA, 2014).

Em 2014, o Ministério Nacional da Colômbia desenvolveu o Sistema Nacional de Convivência Escolar, em que é possível estabelecer relações para o desenvolvimento de ações de melhoria da convivência escolar e no exercício dos Direitos Humanos. Na Colômbia o envolvimento da comunidade escolar é fator indispensável para a prática de tais políticas e que, para que a continuidade das ações seja garantida, é necessário perpassar por constantes avaliações realizadas por aqueles que na escola convivem (TOGNETTA; SANTOS; FODRA, 2020).

Aprendemos com o Ministério de Educação do Chile que uma política nacional de convivência escolar precisa ser implementada em vias curriculares, por ser fator preponderante na regulamentação de regras que organizem a convivência.

No ano de 2011, o Chile aprovou a Lei de Violência Escolar, modificando a Lei Geral de Educação e propõe um novo significado a convivência escolar, onde os alunos que antes eram vistos como problemáticos, hoje são vistos como sujeitos de direitos, tendo, assim, a convivência como influenciadora de um bom desempenho acadêmico (VIVALDI, 2020).

BY-NC-SA

Nos EUA, mais especificamente no estado do Texas, foi desenvolvido em meados dos anos 2000 uma intervenção para a melhoria do clima escola[6] (CAPSLE) para reduzir o bullying nas escolas (TWEMLOW *et al.,* 2009). Esta ação tinha como foco o trabalho com professores que eram incentivados a planejar um currículo escolar com base em políticas que favorecessem o aprendizado intelectual, social e emocional (TWEMLOW *et al.,* 2009). Com esta política de intervenção aos problemas de convivência, foi desenvolvido uma técnica chamada de mentalização, usado para a promoção da reflexão, empatia, modular efeitos e definir limites (FONAGY *et al.,* 2002).

O Ministério de Educação, Cultura e Desporte[7] da Espanha tem desenvolvido ações voltadas para a melhoria da convivência já há um tempo, ofertando políticas públicas que dão assistência ao combate das violências. A equipe gestora é uma grande aliada para a melhoria da convivência em escolas espanholas, tendo como forma de intervenção a conscientização da comunidade escolar e o trabalho com a educação em valores que promovem o respeito pelos direitos humanos (AVILÉS, 2012).

A Espanha vem desenvolvendo programas antibullying assegurados por leis que garantem as ações nas escolas. Em 2006, foi desenvolvida a Lei Orgânica n.º 2, cujo objetivo era garantir novos ambientes escolares àqueles que se caracterizavam como alvos de bullying ou outros tipos de violência. Entretanto, somente a mudança escolar não foi suficiente para prevenir e, muito menos, intervir nestes casos, sendo necessário assim, uma nova versão da Lei, se transformando em Lei Orgânica n.º 8 (ESPANHA, 2013).

Esta Lei sofreu diversas alterações, duas das quais dizem respeito a casos de bullying. A primeira diz respeito à inclusão de uma educação para a não-violência e a segunda trata das posturas que prejudicam a convivência escolar, considerando as diversas formas de violência (ESPANHA, 2013; FRICK, 2016; SANTOS, 2021)

Por fim, aprendemos com os países nórdicos que vêm desenvolvendo pesquisas de intervenção aos problemas de convivência há décadas, em especial a Finlândia, um país de referência educacional mundialmente reconhecido, que é preciso um "programa intencional" para a convivência. A Finlândia desenvolveu um programa de combate e intervenção a casos de bullying denominado KiVa e tem sido implementado em todas as escolas do país. Este

[6] Clima escolar é considerado "um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrentes das experiências vividas" (MORO; VINHA; MORAIS, 2014). Buscamos, assim, um clima escolar positivo e promotor da paz nas escolas, prevenindo a violência.

[7] Acesso em: Redirigeme - Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Cultura y Deporte (mecd.gob.es)

BY-NC-SA

programa possui 3 grandes objetivos, o primeiro: prevenir a ocorrência do bullying; o segundo: combater efetivamente casos graves de intimidação e terceiro: minimizar os efeitos negativos da intimidação (HERKAMA; SALMIVALLI, 2018).

O Ministério de Educação e Cultura finlandês, em 2006, investiu recursos para intervenções destinadas a prevenir e reduzir o bullying em todas as escolas do país, passando por testagens em todos os segmentos da educação (GARANDEU; LEE; SALMIVALLI, 2014).

Por certo, outros países desenvolvem políticas que superem a legislação para as questões de convivência e já as colocam em prática. Aqui foram citadas as mais conhecidas por nós como inspiração para a garantia de uma educação para a paz, pautada em valores morais como o respeito, a justiça, a solidariedade e a empatia.

Considerações finais: Por que é tão difícil desenhar uma política pública que se torne sustentável?

Todas as reflexões apresentadas até aqui pretendem validar o pressuposto de que, mais do que nunca, programas de convivência precisam ser instituídos no Brasil como políticas públicas para a garantia de suas ações e sustentabilidade (SANTOS, 2021; AMARAL NUNES; VINHA; CAMPOS, 2022).

Apesar de o nosso grande desejo ser a implementação de políticas públicas que garantam a continuidade das ações que envolvem programas de convivência, os resultados de uma pesquisa recente que visou descrever a construção de um Programa Antibullying (SANTOS, 2021) em uma rede pública de ensino do interior paulista mostraram a grande dificuldade existente no Brasil para transformar essas ações em políticas públicas: a mudança governamental com as eleições municipais que produzem a descontinuidade das ações realizadas. Com a mudança de partido, o governo desestabilizou o quadro funcional dos servidores municipais que estavam à frente dos trabalhos com a temática da convivência, dificultando. Portanto, um diálogo mais profundo sobre o programa na rede e não considerou a construção anterior realizada por gestores, professores, assistentes, todos profissionais em educação que redigiram em seus planos de convivência o compromisso com a temática por parte da comunidade educativa. A descontinuidade desse trabalho teve, certamente, um movimento contrário ao que pesquisas têm mostrado como necessidade: “aprender a conviver é olhar para o processo e não para a chegada, para as pessoas e não para os resultados de performance” (AMARAL NUNES; VINHA; CAMPOS, 2022).

BY-NC-SA

Se queremos uma sociedade melhor, mais justa, mais solidária, com menos desigualdades, precisamos entender, de uma vez por todas, que a educação é sua grande aliada na construção de uma convivência social mais respeitosa. A necessidade de implementação de Políticas Públicas é ainda mais evidente quando tomamos os resultados quantitativos sobre a compreensão e instrumentalização dos docentes que passaram pela formação de professores para sua atuação em salas de aula: há uma evolução na qualidade desta compreensão teórica e da aplicabilidade da teoria no dia-a-dia da escola ao ter um processo de acompanhamento e construção progressiva de um programa por aqueles que o pensam e executam (SANTOS, 2021). Foi realizado uma comparação entre docentes que passaram por 2 anos de formação continuada e aqueles que passaram por 3 anos de formação: os que passaram por 3 anos de formação tiveram níveis mais elevados de qualidade das respostas, indicando que os estudos provenientes da formação continuada, já estavam surtindo efeitos práticos com as crianças da rede municipal.

Como vimos, ainda que saibamos da necessidade de desenvolvermos programas de convivência em nossas escolas, há uma grande dificuldade para sua implementação e sustentabilidade de tais políticas em nosso país. É fundamental que tenhamos práticas avaliativas de tais programas como fonte de argumentos para implementação da política pública.

Isso posto, resta-nos reiterar que as políticas públicas em nosso país possam estabelecer, em suas metas e práticas, programas de intervenção que considerem como condição a avaliação da convivência escolar como um diagnóstico para a construção de planos escolares e que permitam equipar sujeitos e escolas com ferramentas e habilidades que poderão garantir a nossos alunos a aprendizagem e a experiência de uma cultura da paz, como prevê a Lei Antibullying (2015) incorporada ao artigo 5º da LDB (BRASIL, 2018). Infelizmente, enquanto não se tem a política pública para o respaldo e aplicação dessa lei como garantia dos espaços de formação de professores, bem como da implementação de um programa contínuo, sistematizado, planejado e intencional nas escolas brasileiras, elas continuarão a explodir[8].

[8] Faz-se referência aos graves acontecimentos recentes como o suicídio de crianças e adolescentes bem como as formas de violência dura que tiraram a vida de várias pessoas nos massacres nas escolas.

BY-NC-SA

REFERÊNCIAS

AMARAL NUNES, C. A.; VINHA, T. P.; CAMPOS, S. B. Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022099, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16960. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16960. Acesso em: 1 maio 2020.

AVILÉS, M. J. Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. **Revista de Investigación en Psicología**, Lima, v. 15, n. 1, p. 17–31, 2012. DOI: 10.15381/rinvp.v15i1.2564. Disponível em: https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2564. Acesso em: 1 maio 2020.

BAPTISTA, T. W. F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. *In*: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. (org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 2011. p. 138-172. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4447979/mod_resource/content/1/ANALISE%20POLITICAS%201%20E%202_LIVRO%20IMS.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.

BENDIX, R. **Nation-building and citizenship**. Studies of our changing social order. 3. ed. New York: Routledge, 1977.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério das Mulheres e Igualdade Racial, e dos Direitos Humanos. **Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: MEC, MMIRDH, 2015. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 1 maio de 2020.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Chile: Liber Livro, 2008.

COLÔMBIA. Ministério de Educação Nacional. 2014. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/portal/. Acesso em: 12 jan. 2022.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs. 5. ed. Prentice, 1984.

ESPANHA. Lei Orgânica n. 8, de 9 de dezembro de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 295, p. 97858-97921, 2013. Disponível em: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886. Acesso em: 15 jan. 2022.

FONAGY, P. *et al.* **Affect regulation mentalization and the development of the self**. New York: Other press, 2002.

BY-NC-SA

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do Bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136467/frick_lt_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 1 maio 2020.

FRIEDBERG, E. **Le pouvoir et la règle**: dynamiques de l'action organisee. Paris: Seuil, 1993.

GARANDEAU, C. F.; LEE, I. A.; SALMIVALLI, C. Differential effects of the KiVa antibullying program on popular and unpopular bullies. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 35, n. 1, p. 44-50, 2014. DOI: 10.1016/j.appdev.2013.10.004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259218862_Differential_Effects_of_the_KiVa_Antibullying_Program_on_Popular_and_Unpopular_Bullies#:~:text=Controlling%20for%20sex%2C%20age%2C%20and,of%20low%20and%20medium%20popularity. Acesso em: 1 maio 2020.

HERKAMA, S.; SALMIVALLI, C. KiVa antibullying program. *In*: Reducing Cyberbullying in Schools. **Academic Press**, Turku, p. 125-134, 2018. DOI: 10.1016/B978-0-12-811423-0.00009-2. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128114230000092?via%3Dihub. Acesso em: 1 maio 2020.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/. Acesso em: 1 maio 2020.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

ISSA, F.; BOZZA, T. C. L. **Ciberagressão e ciberempatia**: A vida virtual entre os alunos. Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes. 1. ed. Americana, SP: ADONIS, 2020.

JARES, X. R. **Pedagogía de laconvivencia**. Editorial grão. 1. ed. Graó, 2006.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado**: bullying e assédio moral em ambientes universitários. 2019. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 9, n. 18, 2012. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331. Acesso em:1 maio 2020.

LYNN, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy. Prentice Hall, 1980.

(cc) BY-NC-SA

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, v. 68, n. 3, 1995. Disponível em: https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/public-policy-vision-potential-limits. Acesso em: 1 maio 2020.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: Investigando o clima escolar. **Projeto de pesquisa. Unicamp/Fapesp, Processo**, p. 24297-5, 2014.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: Educat Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2002.

NÓVOA, A. Travelling, not arriving: an intellectual journey. *In*: **Educators of the mediterranean**. Up close and personal. Leiden, Brill, 2013. v. 9, p. 197-207.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT – PISA. **Results form PISA 2018**. 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT - PISA. 2020.

PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

ROSE, R.; DAVIES, P. **Inheritance in public policy**. New Haven: Yale University Press, 1994.

SANTOS, N. C. P. **A descrição da construção coletiva do programa antibullying em uma rede de ensino:** para que a convivência ética seja valor. 2021. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213976. Acesso em: 1 maio 2020.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. DOI: 10.1590/S1517-45222006000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt. Acesso em: 1 maio 2020.

STELKO-PEREIRA, A. C. *et al*. Violência virtual entre alunos do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 21-30, 1º sem. 2018. ISSN 2175-3520. DOI: 10.5935/2175-3520.20180003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a03.pdf. Acesso em: 1 maio 2020.

THOENIG, J. C. **L´Ére des technocrates**. L´Harmattan, 1987.

TILLY, C. (Dir.). **The formation of national states in western Europe**. 1. ed. Princeton: Princeton University Press, 1975.

BY-NC-SA

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da Personalidade ética**: estratégias de trabalho com a afetividade na escola. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia Covid 19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022096, jul. 2022b. e-ISSN:1519-9029. DOI:10.22633/rpge.v26iesp.3.16956. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16956. Acesso em:1 maio 2020.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, e022095, 2022a. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16955. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955. Acesso em: 1 maio 2020.

TOGNETTA, L. R. P. O que...queremos dizer com um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência na escola? *In*: TOGNETTA, L. R. P. LEPRE, R. M. (org.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**. Americana, SP: Editora Adonis, 2022. p. 19-31.

TOGNETTA, L. R. P.; FODRA, S.; BONI, L. G. **Os grandes ataques em escolas**: O que sabemos. Bullying e convivência: Em tempos de escolas sem paredes. Americana, SP: Editora Adonis, 2020.

TWEMLOW, S. W. *et al.* A School climate intervention that reduces bullying by a focus on the bystander audience rather than the bully and victim. *In*: JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. M.; ESPELAGE, D. L. (Eds.). **Handbook of bullying in schools**: an international perspective. London: Routledge, 2009.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND - UNICEF. **Prevalência de cyberbullying e seus impactos nos jovens**. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-terco-dos-jovens-em-30-paises-relatam-ser-vitimas-bullying-online. Acesso em: 03 maio 2021.

URUÑUELA, P. M. N. **La gestión del aula**. Narcea Ediciones, 2018a.

URUÑUELA, P. M. N. **La metodología del aprendizaje-servicio**: Aprender mejorando el mundo. Narcea Ediciones, 2018b.

VINHA, T. P. *et al.* A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: Uma análise da psicologia moral. *In*: ABRAMOVAY, M. *et al*. (org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Rio de Janeiro, 2021. v. 1, p. 84-107.

VINHA, T. P. *et al.* Da escola para a vida em sociedade. O valor da convivência democrática. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). **Valores Sociomorais**: Reflexões para a Educação. Americana, SP: Editora Adonis, 2017. v. 5.

VIVALDI, F. M. C. **A função social da escola**: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

(cc) BY-NC-SA

Sobre os autores

Natália Cristina Pupin SANTOS

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Luciene Regina Paulino TOGNETTA

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora do Departamento de Psicologia da Educação (FCLAr/UNESP). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

BY-NC-SA

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecemos a CAPES pelo financiamento da pesquisa e ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara.

Financiamento: Pós-graduação em Educação Escolar

Conflitos de interesse: Não há.

Aprovação ética: Projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) de Araraquara sob aprovação do número CAAE 29653820.4.0000.5400.

Disponibilidade de dados e material: a pesquisa completa do mestrado pode ser acessada no Repositório Institucional da Unesp: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213976

Contribuições dos autores: O presente artigo foi escrito pela Doutoranda em Educação escolar **Natália Cristina Pupin Santos** e contou com a ilustre colaboração nas correções e ajustes finais da orientadora da pesquisa, **Profª Drª Luciene Regina Paulino Tognetta**.

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação, normalização e tradução.

BY-NC-SA