

**Cyberbullying, mulheres e violência digital:
política educacional direcionada ao Ensino Médio em análise**

*Cyberbullying, women and digital violence:
educational policy for High School in analysis*

*Cyberbullying, mujeres y violencia digital:
política educativa dirigida a la Enseñanza Media en análisis*

Aline Debossan Velozo¹
Universidade Federal de Mato Grosso

Ana Lara Casagrande²
Universidade Federal de Mato Grosso

Alessandra Ferreira dos Santos³
Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo: Apresentamos uma discussão sobre a prática de discriminação via rede/tecnologias digitais, direcionada às mulheres, problematizando a política educacional ligada à temática no Ensino Médio, em um contexto de reestruturação. Comportamentos agressivos são também oriundos da herança da sociedade que oprime os corpos que frustram o padrão estabelecido e são vivenciados nas diferentes etapas da vida das mulheres. Apoiamo-nos em estudos que abordam o fenômeno do cyberbullying e na análise do documento normativo Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio. Os resultados indicam que há referência ao combate das formas de violência no documento, embora persista a carência de políticas educacionais, o que potencializaria o debate com a juventude no escopo da educação brasileira.

Palavras-chave: Política educacional. Cyberbullying. Ensino Médio. Mulheres.

Abstract: We present a discussion about the practice of discrimination via networks/digital technologies, directed at women, problematizing the educational policy linked to the theme in High School, in a context of restructuring. Aggressive behaviors also stem from society's heritage that oppresses bodies that frustrate the established standard and are experienced in the different stages of women's lives. We rely on studies that address the phenomenon of cyberbullying and on the analysis of the normative document Base Nacional Comum Curricular - High School. The results indicate that there is reference to combating forms of violence in the document, although the lack of educational policies persists, which would enhance the debate with youth in the scope of Brazilian education.

Keywords: Educational policy. Cyberbullying. High School. Women.

¹ Mestranda em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: alinevelozo.mt@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4843246893466904>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6194-8872>.

² Doutora em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: ana.casagrande@ufmt.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9987834719353996>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>.

³ Mestranda em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: alessandra.atacado@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7623446092201170>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4762-9669>.

Resumen: Presentamos una discusión sobre la práctica de la discriminación en la red/tecnologías digitales, dirigida a las mujeres, cuestionando la política educativa relacionada con el tema en la Enseñanza Media, en el contexto de la reforma. Los comportamientos agresivos también provienen de la herencia de la sociedad que oprime los cuerpos que frustran el patrón establecido y se experimentan en diferentes etapas de la vida de las mujeres. Nos apoyamos en estudios que abordan el fenómeno del cyberbullying y en el análisis del documento normativo Base Nacional Común Curricular – Enseñanza Media. Los resultados indican que hay referencia al combate de las formas de violencia en el documento, aunque persiste la falta de políticas educativas, lo que potenciaría el debate con los jóvenes en el ámbito de la educación brasileña.

Palabras clave: Política educativa. Cyberbullying. Enseñanza Media. Mujeres.

Recebido em: 17 de março de 2022

Aceito em: 18 de maio de 2022

Introdução

A forma de comunicação tem se alterado substancialmente com o advento das tecnologias digitais, tendo como um marco importante a popularização da internet e das redes sociais. A cibercultura traz especificidades, mas não mudará substancialmente a conjuntura geopolítica, pois “[...] encontra-se sob a suspeita de servir aos interesses do capitalismo virtual emergente ou do novo sistema de domínio mundial tecno-fascista, ciberfinanceiro ou americano-liberal” (LÉVY, 1999, p.223).

Há poucas restrições para o alcance dessa mudança cultural (embora devamos considerar a disparidade na qualidade da conectividade, conforme nível socioeconômico), de modo geral, podemos destacar os jovens como público mais ativo nas atividades na/em rede. Eles se apropriam rapidamente da lógica comunicativa da internet, evidenciam-se como expressivos produtores de conteúdo, tendo boa parcela se esbaldado no campo da influência digital. Tais influenciadores têm muitos seguidores nas redes, mas não escapam ao ódio trazido com a exposição.

Em meio à conjuntura do sistema econômico atual, os gigantes das redes ainda estão buscando seu ponto de atuação social em meio ao lucro. Os algoritmos poderosos que essas grandes empresas da internet controlam têm uma potência já demonstrada por intermédio do acesso aos dados e influência de propagandas, levando ao estabelecimento de legislações, em todo o mundo, que visam garantir minimamente o direito à privacidade dos dados pessoais e o combate à violência digital. A título de exemplo temos o Instagram, que bane/suspende contas que violem suas políticas, cada vez mais aprimoradas, de combate à publicação de conteúdos falsos ou relacionados à pornografia, pedofilia e incitação à violência.

O termo *haters* se popularizou e corresponde, grosso modo, aos “odiadores” da internet. Neste texto, oriundo da pesquisa de mestrado cujo objetivo é investigar e compreender como a atuação de mulheres professoras do Ensino Médio, por meio do feminismo, é capaz de contribuir para a construção de uma educação crítica e emancipadora, discutimos o ódio na rede, emitido por intermédio das tecnologias digitais, direcionado especificamente às mulheres (notamos que o corpo do homem é socializado de modo hierarquicamente superior a críticas) e relacionamos com a problematização do papel das políticas educacionais em trazer a temática para o espaço de ensino-aprendizagem institucionalizado: a escola. Considerando que o problema da violência ocorrida no âmbito escolar se mostra como um desafio social, por não se circunscrever e encerrar-se no espaço, vez que extrapola os seus muros, partimos do pressuposto de que devemos reconhecê-lo e debatê-lo, compreendendo nesse escopo o papel das políticas educacionais.

Nesse sentido, apresentamos a discussão sobre bullying e cyberbullying, analisamos o documento normativo que define as aprendizagens essenciais para o Ensino Médio brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando procedimentos de natureza qualitativa (os dados foram subdivididos em unidades relevantes e significativas para a temática abordada), ao mesmo tempo em que refletimos sobre o papel da política educacional, juventude e processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, com fundamento na pesquisa bibliográfica, cujo parâmetro foram documentos oficiais (legislações-chave), além de estudos proeminentes e atualizados que estivessem em consonância com a tônica deste trabalho.

Discriminação, violência e ódio: contornos do (cyber)bullying

Ao pensar o ódio sob diversos aspectos, Emcke (2020) lembra que há o contexto específico que o envolve e que permite entender seu gérmen, de modo que: “As razões que o sustentam e que servem para explicar por que um grupo supostamente ‘merece’ ser odiado têm de ser *fabricadas* por alguém em determinado quadro histórico-cultural” (EMCKE, 2020, p. 53). Não podemos ignorar o construto social que torna as mulheres alvo de discriminação e preconceito, enquanto homens permanecem em situações confortáveis quanto a sua aparência física, por exemplo. Se uma mulher opta por manter os cabelos brancos, é desleixada, o que não se aplica ao homem, que exala charme da maturidade. Pode ser que alguém diga que acha o mesmo para ambos, mas aqui estamos considerando uma percepção coletiva produzida a partir de expectativas estéticas direcionadas às mulheres e uma visão cultural androcêntrica.

Sobre a necessidade de considerar como os olhares para os diferentes gêneros foram construídos social e culturalmente, Muraro e Boff (2002) advertem sobre o estabelecimento das relações de dominação entre os sexos e os conflitos que disso emergem, bem como a importância de ultrapassar o reconhecimento das diferenças e analisar a “[...]” forma como se elaboraram os distintos papéis, as expectativas, a divisão social e sexual do trabalho; como foram projetadas as subjetividades pessoais e coletivas” (MURARO; BOFF, 2002, p. 17).

Emcke (2020, p.11, grifo da autora) aborda o papel da educação escolar ao pensar a discriminação, pensando seu potencial de trazer outros saberes e perspectivas sub-representadas, e contata que se requer uma “*pluralização de perspectivas*”.

Na ótica das pedagogias humanistas, promover a cultura de paz no espaço da escola tem sido uma preocupação constante da educação em todos os níveis. Ao mesmo tempo, estudos acerca das violências avançam na intenção de construir um melhor entendimento sobre o *bullying* e sua forma digital, o *cyberbullying* (TOGNETTA; BOZZA, 2012; BOZZA; VINHA, 2017; GOMES; CARVALHO, 2021).

Conforme Wendt e Lisboa (2014), o *bullying* é uma palavra de origem estrangeira e sem tradução específica para a Língua Portuguesa, podendo se referir a um rol de comportamentos entendidos como agressivos ou violentos direcionados a outrem. Ele está relacionado à relação interpessoal na qual há um perpetrador de intimidação, violência e humilhação, sem se restringir a isso, tendo como característica comum a sistematicidade dessas ações com o objetivo de molestar outra pessoa, prejudicá-la e levar à exclusão de alguma maneira.

No estudo realizado com 465 estudantes, com idade de 9 a 18 anos de duas escolas públicas e uma privada, do Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS, Bandeira e Hutz (2012) indicaram um número elevado de situações de maus-tratos nas relações interpessoais estudantis no ambiente escolar. Foi constatado que 67,5% dos respondentes do questionário (composto por 15 questões de múltipla escolha, cuja aplicação foi coletiva em sala de aula, precedida de *rapport*) se declararam vítimas de *bullying* na escola, enquanto 54,7% se identificaram como agressores, com predomínio do sexo masculino entre os últimos.

Como o trabalho imediatamente citado objetivava realizar uma análise com recorte de gênero, os autores concluíram que as meninas também são agentes de *bullying*, mas as diferentes expectativas culturais dos papéis de gênero influenciam na variação da forma de expressão da agressividade (BANDEIRA; HUTZ, 2012). Entendemos as práticas sociais que vitimizam as mulheres na sociedade histórica e contemporaneamente, no entanto, não se deve desconsiderar, para entender o fenômeno como um todo, os contextos em que elas protagonizam situações de violências.

Um dos tipos de bullying é o eletrônico, denominado de *cyberbullying*, que ocorre quando tais comportamentos se dão no âmbito do universo das redes digitais, “descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural” (LÉVY, 1999, p.92). O comportamento agressivo passa a ferir, então, mediado pelas tecnologias digitais, sendo que os efeitos não mudam e podem gerar baixa autoestima, ansiedade, depressão, ideias suicidas, evitação escolar, entre outros (BANDEIRA; HUTZ, 2012).

O fato de os comportamentos agressivos não serem algo recente no ambiente escolar, tampouco um fenômeno novo, pois a violência escolar está em pauta há anos, tendo sido tema de vários estudiosos, como Debarbieux e Blaya (2002), não faz com que ele seja menos relevante de ser abordado ou que já tenha se esgotado, pois o espaço digital pode exponencializar as tensões devido à projeção discursiva que proporciona, além das ressonâncias.

As novas gerações estão cada vez mais imersas no mundo digital e as próprias demandas dos tempos atuais provocam que os indivíduos estejam sempre conectados, o que molda uma “interconexão generalizada” (LÉVY, 1999, p.118). Inegavelmente: “Uma nova ecologia das mídias vai se organizando ao redor das bordas do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.120).

Na nova ecologia das mídias há uma questão da impessoalidade ligada a uma espécie de anonimato das redes sociais, que modifica as formas de relação entre as pessoas. Contudo, é importante compreendermos como essas novas formas de interação são afetadas por tal anonimato. Conforme Wendt e Lisboa (2014) indicam, nos casos de *cyberbullying*, o anonimato desencadeia um comportamento que pode ser compreendido a partir do chamado efeito da desinibição. Com isso, as pessoas podem sentir confiança e coragem para se manifestarem da forma que desejarem, pois têm a sensação de possuírem a cortina do anonimato e a falsa percepção da possibilidade de nunca serem descobertas em meio aos algoritmos.

O *cyberbullying* por não ser uma experiência face a face, ocorrendo sempre por intermédio de algum recurso tecnológico, também modifica as formas de violência, uma vez que os casos típicos estão em torno das agressões físicas, insultos verbais, chantagem, enquanto nos ambientes virtuais se percebem, principalmente, formas indiretas de agressividade, com o espalhar de rumores, ataques à imagem de pessoas, dentre outros (WENDT; LISBOA, 2014).

Entender esse espaço digital de construção e disseminação de narrativas de ódio é fundamental, na ótica do que Emcke (2020, p.144) aponta sobre ir além de apenas reprová-las, cabendo observação das estratégias que mobilizam e canalizam o ódio, o que “[...] implica sempre a determinação de assinalar aqueles lugares nos moldes

narrativos nos quais o ódio e a violência poderiam ser minados ou interrompidos”. Seriam as redes sociais espaços férteis para socializar com maior número de pessoas, ampliar a rede de relacionamentos ou para expurgar ódio?

Ferreira e Deslandes (2018) sublinham que o termo sociabilidade faz referência aos hábitos, costumes e uma espécie de polidez nas relações interpessoais contemporaneamente. Essa sociabilidade motiva um *ethos*, que gera a necessidade de construir uma imagem social positiva. Com isso, aquilo que é postado em rede constrói uma teatralidade, a partir daquilo que se quer ou não que os outros vejam, o que cria uma falsa ideia de realidade nessa teatralidade virtual.

Um traço marcante da sociabilidade digital é a hipervisibilidade, uma exposição constante e voluntária, dentro de um contexto em que o privado passa a ser publicizado e disseminado sem fronteiras, a partir dos compartilhamentos realizados nas diferentes mídias digitais, algumas em tempo real (SOUZA; VEIGA SIMÃO; CAETANO, 2014).

As crianças e os jovens estão cada vez mais conectados, 89% da população brasileira de 9 a 17 anos é usuária de internet, o que equivale a 24,3 milhões de pessoas, indicou a 8ª edição da pesquisa *TIC Kids Online Brasil*, cujos dados foram coletados no período de outubro de 2019 a março de 2020, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). A mesma pesquisa, que entrevistou 2.954 pessoas, identificou diferenças nas formas de sentir o ódio na internet por gênero, pois a proporção de meninas tratadas de forma ofensiva foi maior do que a de meninos (CGI.br, 2019).

Cientes desse acesso massivo e considerando o enfoque a ser dados aos estudantes do Ensino Médio neste texto, julgamos apropriado abordar o impacto dos padrões impostos pelas redes sociais na juventude, pois se trata de uma categoria de pessoas que estão em um período de intensa socialização, busca por pertencimento e sedimentação de sua identidade.

Ferreira e Deslandes (2018) chamam a atenção para a construção da imagem de si dentro dessa lógica do espetáculo e hipervisibilidade, o que leva ao risco de buscar a aprovação a todo custo pela popularidade nas redes sociais, materializada por curtidas e imensidão de visualizações, como poucas interações face a face permitiriam (por exemplo, alcançar ao mesmo tempo 40 milhões de pessoas de uma única vez). Por outro lado, há a pressão gerada diante da queda de seguidores, de visualizações, do atendimento às expectativas, isto é, somos levados a refletir sobre os vínculos estabelecidos, que podem ser considerados superficiais ou fracos.

Violência hierarquizada por gênero: as mulheres como vítimas

Como alertado anteriormente, é preciso entender a conjuntura social para uma compreensão ampliada do fenômeno da violência direcionada às mulheres nas redes (e fora delas). Bourdieu (2003) indica que a ordem social se assemelha a uma máquina simbólica que legitima a dominação masculina, construindo o corpo feminino reduzido à realidade sexuada, cujos princípios seguem essa visão sexualizante.

De fato, o corpo das mulheres aparece como alvo de violência não à toa, mas como reverberação dessa hipersexualização a ele direcionada. Estudo conduzido pela Anistia Internacional, realizado em 2019 e apresentado no relatório da Organização dos Estados Americanos (OEA), revelou a maior propensão de as mulheres serem assediadas ou abusadas nas redes sociais. Como exemplo é utilizado o Twitter, rede social do tipo *microblog* em que é possível redigir textos de até 280 caracteres, no qual se constata:

[...] ameaças diretas ou indiretas de violência física ou sexual, abuso discriminatório contra um ou mais aspectos da identidade da mulher, assédio direcionado e violações de privacidade como o *doxing*, ou o compartilhamento de imagens sexuais ou íntimas de uma mulher sem o seu consentimento (OEA, 2019, p.08).

Fica evidente a vulnerabilidade das mulheres diante da multiplicidade de ataques digitais/assédio on-line, o que faz com que seja um aspecto para o qual devemos atentar. No atual momento surge como agravante o fato de haver insegurança jurídica para diferenciar a livre expressão e o que constitui uma efetiva ameaça (OEA, 2019). Essa tênue linha entre a livre expressão, ou opinião pessoal, e os discursos de ódio, discriminatórios e preconceituosos demonstra a necessidade de estrutura legal e regulatória.

O relatório da OEA (2019) mostrou, ainda, que muitas mulheres não se sentem seguras on-line, sem a garantia de seus direitos de viverem livres de violência, à integridade física, mental, moral e à privacidade. O que pode ser ainda pior na circunstância em que a mulher pertence a alguma população que carrega outros estigmas sociais, como: ser indígena, pessoa com deficiência ou qualquer outra identidade interseccional. Isso destaca a importância de olhar para a violência contra a mulher também dessa ótica.

Quanto aos agressores nos casos de violência on-line, a segunda versão da cartilha produzida com dados da violência contra as mulheres, fruto do *Projeto Escola de App: enfrentando a violência on-line contra meninas* (com base em resultados do *Mapa da violência contra a mulher 2018* – Câmara dos Deputados), indicou que eles tinham ou mantiveram laços de intimidade com a vítima em 57,8% dos casos de violência on-line (BRASIL, 2020).

No mesmo documento foram apresentados dados alarmantes acerca dessa situação de agressão nos ambientes digitais: entre os anos de 2015 e 2017, 127 suicídios foram motivados por questões relacionadas à exposição on-line e houve 500 casos de pornografia de vingança (aquela em que há disseminação não consentida de imagens íntimas com a finalidade de humilhar, expor e constranger); no ano de 2018, foram registrados 16.717 casos de violência on-line contra as mulheres e 447 casos de sextorsão contra elas (ato de vazar ou usar imagens íntimas para chantagear ou extorquir a vítima) (BRASIL, 2020).

Ao analisarem os dados da violência contra mulher, tendo como cenário a pandemia Covid-19, bem como a postura do governo federal brasileiro e do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos diante desse problema, Gomes e Carvalho (2021, p.02) não se espantam com o aumento da violência nesse período, como fora anunciado pelo secretário-geral da ONU, António Guterres, pois afirmam que não era difícil imaginar que “[...] o isolamento social, considerado uma das medidas de maior segurança contra a contaminação, sujeitaria mulheres a todo tipo de violência dentro das próprias casas”. As autoras consideram que muitas críticas podem ser direcionadas à ação ou omissão do poder público federal em meio a esse cenário, costurado por um conceito de família ultraconservador, já que houve discursos de promoção do “[...] entrecruzamento do ordenamento religioso a um ordenamento moral-cívico, minimizando alarmantemente um grave problema estrutural sociopolítico que é a violência doméstica” (GOMES; CARVALHO, 2021, p.09).

Com tal posicionamento ideológico por parte dos órgãos oficiais, gera-se abordagem do tema articulada à reprodução dos papéis hierarquizados de gênero e impede o desenvolvimento de políticas públicas para o combate a toda forma de violência contra as mulheres.

Políticas educacionais, escola e docência frente ao ódio

As políticas públicas têm uma função importante de iniciar ou impulsionar transformações sociais. No caso da educação, especificamente, as políticas educacionais podem, por exemplo, democratizar o acesso à educação, estabelecer condições de permanência estudantil, garantir financiamento para educação de qualidade, propor orientações curriculares que estejam assentadas na perspectiva da acessibilidade e inclusão. Ao investigar políticas educacionais que rompam com a visão parcial da violência de gênero no Ensino Médio, sobretudo no contexto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (dentre as alterações legais que promove, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral), buscamos contemplar

o papel da escola e dos docentes no trato da questão, bem como pensá-las como indutoras do fortalecimento das resistências femininas diante da opressão, desenvolvimento da autonomia e contribuição para transformar as relações de gênero hierarquizadas. Sobretudo, devido ao público do Ensino Médio ser(eram) a(s) juventude(s), conectadas, pujantes. Com potencial gigantesco de debater questões correlatas à sociedade (como violências, machismo, cultura, consumo, política, entre muitos, muitos, outros) na qual vivem, da qual participam e a que podem transformar.

Cabe ressaltar que trataremos o público do Ensino Médio, conceitualmente, como parte da juventude brasileira. Há trabalhos que optam pelo conceito adolescente, seguindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 julho de 1990, definido como a pessoa que tem entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990, art. 2º). No entanto, aqui buscamos fugir de um possível estigma ao termo relacionado, apesar de a definição de jovem, segundo o Estatuto da juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, direcionar-se às pessoas com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013, artº.1 § 1º), isto é, apesar de extrapolar a idade-alvo dos estudantes do Ensino Médio.

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como responsável por mais uma reforma do Ensino Médio⁴, prevê política de fomento que envolve o repasse de recursos do Ministério da Educação (MEC) para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso formalizado entre as partes e desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos na Lei aqui abordada e no regulamento. Tais recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do MEC, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual, cônsono ao que se postula na Lei em comento.

Com relação à operacionalização do chamado novo Ensino Médio, a mesma Lei determina que a carga horária mínima anual seja de oitocentas horas para essa etapa, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar⁵ e que tal carga horária deva ampliar-se, de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de março do ano de 2017. Afirma-se que fica a cargo dos sistemas de

⁴ Como apropriadamente lembra Carlos Roberto Jamil Cury no prefácio da obra de Briskievicz e Steidel (*O novo Ensino Médio: desafios e possibilidades*, 2018): ocorreram 16 reformas desde 1854 (a primeira reforma do Ensino Médio do Brasil independente, sendo que a Lei nº 13.415/2017 inaugura a décima sétima reforma).

⁵ Excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

ensino dispor sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de ensino noturno regular (BRASIL, 2017, art. 1º). Isso significa que este ano corrente, 2022, é o ano em que a carga horária já deve estar ajustada em relação à ampliação.

O novo modelo de Ensino Médio, fruto da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que se converteu na Lei nº 13.415/2017, apoia-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definidora de direitos e objetivos de aprendizagem para a etapa, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), organizados nas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. A parte diversificada dos currículos, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017, art. 3º).

A BNCC, direcionada ao Ensino Médio, então, foi estabelecida nesse contexto da reconfiguração da etapa final da Educação Básica e apresentada como documento norteador no qual constam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todo o país, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). No documento homologado pela Portaria nº 1.570/2017, Mendonça Filho, ministro da Educação à época de sua aprovação (ocupou o cargo no período de maio de 2016 a abril de 2018) afirmou que a BNCC: “expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (MEC, 2017, p.05).

Vemos a abordagem da temática da violência na BNCC, que opera as decisões pedagógicas de maneira que se orientem para o desenvolvimento de competências. Dentre as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, está indicada a de número 5: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (MEC, 2017, p.558). As habilidades relacionadas a essa competência, precedidas da identificação dada por um código alfanumérico⁶, são:

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

⁶ O primeiro par de letras indica a etapa, neste caso o Ensino Médio. O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária. O segundo par de letras indica o campo de experiências. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (MEC, 2017, p.564).

Entendemos que a BNCC indica o trabalho com a temática da violência, de modo que a discussão esteja presente nas redes de ensino públicas e escolas particulares ao construírem seus currículos.

Partimos do pressuposto de que há a necessidade de um espaço escolar que ofereça novas alternativas para as práticas em rede, com vistas a atender as necessidades dos jovens hiperconectados, que acessam informação e se comunicam por meio do digital, assim, torna-se fundamental a elaboração de novas formas de ensino-aprendizagem que viabilizem a construção do conhecimento, por meio da identificação e combate às formas de violência e preconceito (SALES et al., 2017).

Considerando que o contato com as tecnologias digitais proporcionou novas oportunidades aos jovens, por exemplo cognitivamente, ao promover benefícios nas capacidades psicomotoras, em contrapartida, expôs mais esse público a situações que podem originar inquietações sociais relacionadas com a sua privacidade e potencializando as situações de exposição a potenciais danos (BRITO, 2018, p. 24). O espaço virtual é ilimitado e, portanto, em caso de violência, as ofensas continuam acuando a vítima, mesmo fora dos muros da escola ou das paredes do seu lar (SANTOMAURO, 2010).

A alfabetização digital é um dos eixos para que as mulheres estejam plenamente conscientes dos riscos envolvidos no ambiente da internet. Para Souza, Veiga Simão e Caetano (2014), o enfrentamento do *cyberbullying* envolve a adequada avaliação inicial, preferencialmente realizada por uma equipe multiprofissional, em que seja considerado todo o contexto da situação, como sua intensidade, duração, frequência, as características dos envolvidos, de modo que se chegue à melhor intervenção pedagógica possível.

Souza, Veiga Simão e Caetano (2014) estabelecem o apoio de terceiros, por meio da autoridade familiar e docente, como pontos-chave para o controle externo sobre o agressor. A figura dos colegas também aparece como fundamental no combate e na prevenção do *cyberbullying*. Contudo, não se restringindo a uma ação isolada, dado que não há solução simplificada para lidar com a questão. Assim, os autores afirmam que é

importante que todos os envolvidos participem da resolução do conflito, “[...] numa perspectiva sistêmica, que possa sustentar o desenvolvimento de verdadeiras comunidades justas, onde todos participem e partilhem responsabilidades e se entrem ajudem” (SOUZA; VEIGA SIMÃO; CAETANO, 2014, p. 587).

Souza, Veiga Simão e Caetano (2014) identificaram três formas de intervenções (primária, secundária e terciária), que apontam para focos diferenciados, desde a prevenção até contatar apoio profissional, por exemplo, visando definir os tipos de estratégias utilizadas pelos docentes. Destacando-se, como mais frequentes, as intervenções primárias, aquelas de caráter preventivo, que ocorrem antes mesmo dos casos da violência se efetivar.

Pensando justamente na prevenção é que abordamos as políticas educacionais, chamando a atenção para o combate à violência contra a mulher e fomentando a participação mais igualitária nas relações de poder, sem distinção por gênero, que subsidiem o desenvolvimento de estratégias articuladas ao processo de ensino-aprendizagem que tragam toda a comunidade escolar para o processo, com fito de alcançar uma intervenção sistêmica e conjugada (SOUZA, VEIGA SIMÃO; CAETANO, 2014).

Não se pode desprezar a urgência em se discutir a violência no espaço escolar, por meio da mobilização de alternativas didático-pedagógicas para sua prevenção, que levem a temática em diversas esferas. Os docentes devem estar subsidiados por políticas educacionais que acenem para a sensibilização e conscientização estudantil, conforme a BNCC indica, abordando “[...] circunstâncias cotidianas que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos” (MEC, 2017, p.564).

Nesse contexto de potencialidade da atuação docente ao abordar a temática no espaço escolar, Lima e Carvalho (2020) afirmam que a violência escolar não é um problema fácil de ser resolvido, trata-se de uma situação histórica e complexa que apresenta um fator preocupante relacionado à naturalização e conformismo. O envolvimento da comunidade escolar também é apontado como ponto de fortalecimento e enfrentamento do fenômeno, além do estímulo à cultura da não-violência.

Os docentes têm a possibilidade de trazer para seus componentes curriculares o direcionamento do olhar crítico para as questões relacionadas à violência na escola, de modo que possam compor espaço propício para a (auto) reflexão, no sentido de contribuir para a aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual quanto coletivo.

Conclusões

Ao investigar a política educacional direcionada ao Ensino Médio, etapa que entrou recentemente em evidência a partir do ano de 2017, por conta da reestruturação trazida pela Lei nº13.415/2017, chegamos ao documento normativo direcionado à educação escolar, a BNCC. Analisando-o, notamos que uma das competências aborda a questão do reconhecimento e combate aos diferentes modos de desigualdade e violência, na perspectiva dos Direitos Humanos, o que consideramos essencial, posto que subsidia a construção de currículos e está direcionado aos jovens (no plural em referência à multiplicidade categórica), os quais estão em um momento de construção e afirmação de suas identidades, ao mesmo tempo em que participam intensamente das redes e mobilizam constantemente as tecnologias digitais para comunicação.

O currículo escolar, sem desconsiderar o contexto desigual no qual se materializa, pode ser considerado um dos modos de garantia de acesso a debates urgentes e de alcance da formação voltada para o efetivo exercício da cidadania. A BNCC, conceitualmente, traz a noção de estabelecimento das aprendizagens essenciais para os jovens do Ensino Médio e serve como guia para a construção dos currículos, logo, tais contornos dados pela Base, enquanto concepções, têm um papel considerável. Obviamente, um documento orientador/de referência, como é o caso da BNCC, não é o responsável único pelos problemas de qualidade da educação, bem como não é sozinho o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), o que não significa, também, que seja de mínimo impacto para a educação dos jovens. É indispensável reconhecer a necessidade de políticas educacionais articuladas que deem sustentáculo para o combate às manifestações de ódio e discriminação no espaço escolar, social, digital e que lhes transbordam.

O ódio das redes se manifesta de muitas maneiras, a violência on-line é um fato, mas aqui chamamos a atenção para como isso se intensifica com as mulheres, manifestando-se por meio: de comentários sobre seus corpos, nunca suficientes se não estiverem dentro de um padrão estético unificador e cruel; da perseguição motivada pelo desrespeito às suas decisões; da disseminação não consentida de imagens íntimas, entre outras formas. Os fundamentos desse ódio importam. O recheio do bolo social parece composto de pós-verdade e notícias falsas; a base é a sociedade cujas crenças, atos e condutas previamente estabelecidos são baseados em relações hierárquicas de gênero; e a cobertura são os algoritmos que trabalham incessantemente, com salpicadas de sensação de invisibilidade e impunidade no mundo digital. No entanto, as consequências não são doces: depressão, abandono da escola, automutilação, afastamento da vida social, suicídio e demais impactos subjetivos ou ainda não nomeados.

Há pouco, em 16 de fevereiro de 2022, a Câmara dos Deputados aprovou o requerimento de urgência para o Projeto de Lei Complementar que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE). Precisamos acompanhar o seu desenvolvimento, mas que as alterações ainda possíveis não percam de vista diretrizes de harmonização das políticas educacionais articuladas à construção de uma sociedade que ressignifique, entre outros, o papel social das mulheres, pensando o ontem, o hoje e os impactos dessas políticas na concepção de História que deixaremos como lastro a partir do espaço institucionalizado de ensino-aprendizagem: a escola.

Referências

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, p. 35-44, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>.

BOURDIEU, P. *A Dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOZZA, T. C. L.; VINHA, T. P. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.3, p. 1919-1939, jul./set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaae.v12.n.3.2017.10369>.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 de julho de 1990. DOI: <https://doi.org/10.36599/cflu-caraeca.002>.

BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 5 de agosto de 2013. DOI: <https://doi.org/10.22477/rjpp.v1i2.48>.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos. *Enfrentando a violência on-line contra adolescentes no contexto da pandemia de Covid-19*. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/publicacoes-1/68ENFRENTANDO_VIOLENCIA_ONLINE.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/d.100.2017.tde-29092016-192652>.

- BRITO, R. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 anos. *Da Investigação às Práticas*, v.8, n.2, p. 21-46, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9854/1/155-664-2-PB.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_abordagens_europeias.pdf. Acesso em: 07 fev. 2022.
- EMCKE, C. *Contra o ódio*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.
- FERREIRA, T. R. S. C.; DESLANDES, S. F. Cyberbullying: Conceituações, dinâmicas, personagens e implicações à saúde. *Cien. Saúde Colet.*, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WJYc64dg9Rjxh8k4rJc53gL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.13482018>.
- GOMES, M. C. A.; CARVALHO, A. B. de. Pandemia de COVID-19 e violência doméstica na conjuntura sociopolítica brasileira. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/74781>. Acesso em: 16 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n374781>.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LIMA, M. I. L.; CARVALHO, A. F. Docência e suas práticas pedagógicas: ações de enfrentamento de casos de bullying na escola municipal de Ensino Fundamental “Joaquim Vicente Rondon”. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 9, n. 19, p. 98-122, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1261>. Acesso em: 04 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.9788/tp2014.1-13>.
- MEC (Ministério da Educação). *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base: Ensino Médio*. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. 21 dez., Seção 1, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 03 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33054/abem2019a4203>.
- MURARO, R. M.; BOFF, L. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. 5.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- OEA - Organização dos Estados Americanos. Combate à violência online: um chamado por proteção. *White paper series*, n.07, 2019. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/ssm/cicte/docs/20191125-PORT-White-Paper-7-VIOLENCE-AGAINST-WOMEN.pdf>. Acesso em 27 fev. 2022.
- SALES, G. L.; CUNHA, J. L. L.; GONÇALVES, A. J.; SILVA, J. B.; SANTOS, R. L. Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de Física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. *Conexões-Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1181>. Acesso em: 16 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21439/conexoes.v11i2.1181>.

SANTOMAURO, B. Três ideais sobre aprendizagem. *Revista Nova Escola*, São Paulo, v. 25, n. 237, p. 78-81, 2010.

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. Cyberbullying: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, p. 582-590, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/prc/a/cX5c9QsyXhsm8wpDQM9MQf/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 16 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427320>.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. C. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez. 2012.
DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v23i24.1896>.

WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. de M. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas psicol.* Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 39- 54, abr. 2014. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100004.
Acesso em: 15 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.9788/tp2014.1-04>.