



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

RAQUEL MIGUEL RODRIGUES

BULLYING E CYBERBULLYING NO AMBIENTE ENSINO-SERVIÇO:
aspectos ético-organizacionais para promoção de ações anti-*bullying* no
internato médico

Rio de Janeiro

2023

RAQUEL MIGUEL RODRIGUES

***BULLYING E CYBERBULLYING NO AMBIENTE ENSINO-SERVIÇO:
aspectos ético-organizacionais para promoção de ações anti-bullying no
internato médico***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, de instituições de ensino superior associadas, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Bioética orientada pela Professora Doutora Maria Cláudia da Silva Vater da Costa Fiori.

Rio de Janeiro

2023

R696 Rodrigues, Raquel Miguel.

Bullying e cyberbullying no ambiente ensino- serviço: aspectos ético-organizacionais para promoção de ações anti-bullying no internato médico / Raquel Miguel Rodrigues. – Rio de Janeiro, 2023.

76 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Maria Cláudia da Silva Vater da Costa Fiori.

Tese (Doutorado) - UFRJ/UFF/UERJ/FIOCRUZ. Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, 2023.

Referências: f. 69-76.

1. Bullying. 2. Cyberbullying. 3. Formação médica. 4. Ética organizacional. 5. Educação superior. I. Fiori, Maria Cláudia da Silva Vater da Costa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

CDD 174.2

FOLHA DE APROVAÇÃO

RAQUEL MIGUEL RODRIGUES

BULLYING E CYBERBULLYING NO AMBIENTE ENSINO-SERVIÇO:
aspectos ético-organizacionais para promoção de ações anti-*bullying* no
internato médico

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, em associação UFRJ-FIOCRUZ-UERJ-UFF, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Bioética Aplicada e Saúde Coletiva.

Aprovada em: 26 de abril de 2023.

Profa. Dra. Maria Cláudia da Silva Vater da Costa Fiori (Orientadora)
PPGBIOS/UFRJ

Profa. Dra. Marisa Palácios da Cunha e Melo de Almeida Rego
PPGBIOS/UFRJ

Prof. Dr. Paulo Roberto Alves de Pinho
UERJ

Profa. Dra. Raquel Miguel Rodrigues
UFRJ

Prof. Dr. Walter Fonseca Boechat
UFRJ

Profa. Dra. Suely Conceição Alves da Silva
UFRJ

A Hudson Miguel de Vasconcelos (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a orientação, dedicação, carinho e paciência da professora Dra. Maria Claudia Vater durante todo o processo de produção desta tese de doutorado.

A minha família, em especial, meu marido e companheiro de jornada Carlos Vitório Caldas Pinto, minha mãe, Isabel Maria Miguel de Assis, meu pai, Geraldo Rodrigues de Assis, minhas irmãs, Reggiane Rodrigues de Assis e Renata Rodrigues de Assis e, meu irmão, Rodrigo Miguel Rodrigues e aos queridos familiares que me acompanharam neste processo. Meus sinceros agradecimentos!

Ao Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé pelo afastamento de dois anos para concluir parte deste investimento para a carreira acadêmica de magistério superior.

Aos colegas estudantes e servidores do Programa de Pós Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva e da Prefeitura Municipal de Macaé.

A todos os membros da minha banca: Marisa Palácios, Paulo Pinho, Walter Boechat e Suely Alves pelo carinho e contribuições.

Aos estudantes que já passaram pela minha vida, em especial a Fred Nicácio. Aos estudantes do internato médico de Macaé/RJ que me ensinam e colaboram para a construção da carreira docente.

Aos amigos Renata Ferreira Salles, Amanda Pereira Aragão, Daniel de Souza Filho, Ana Maria Pinto, Suka e Ana Silvia pelo abrigo e amizade.

RESUMO

RODRIGUES, Raquel Miguel. ***Bullying e cyberbullying no ambiente ensino-serviço***: aspectos ético-organizacionais para promoção de ações anti-*bullying* no internato médico. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – PPGBIOS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O objetivo desta tese é realizar um ensaio crítico-reflexivo da situação-problema – *bullying* e *cyberbullying* no internato médico – sob a lente da ética organizacional como exercício primordial da problematização. Este trabalho está estruturado no formato de três artigos, cujo tema que os articula é o *bullying* e o *cyberbullying* no internato médico. O primeiro texto enfatiza o conceito de *bullying* no ambiente universitário e suas formas de expressão como o assédio moral, sexual e, mais recentemente, o *cyberbullying*. O segundo caracteriza as ações anti-*bullying* identificadas em pactuações e normas existentes nas áreas da educação, saúde e justiça que podem ser aplicadas no internato médico. E o terceiro texto situa os elementos conceituais, normativos, organizacionais no contexto do debate da Cultura de Paz e Direitos Humanos, a partir da análise da situação proposta por Dewey e autores da ética organizacional. O tema convoca a uma discussão inédita sobre como incluir não apenas o espaço educacional propriamente dito, mas também o espaço de trabalho na discussão dentro e fora da universidade, em decorrência da integração existente entre esses espaços no internato médico, na diferenciação de situações de conflitos e de violências.

Palavras-chave: Bullying. *Cyberbullying*. Formação médica. Ética organizacional. Educação superior.

ABSTRACT

RODRIGUES, Raquel Miguel. **Bullying and cyberbullying in the teaching-service environment**: ethical and organizational aspects to promote anti-bullying actions in medical internship. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – PPGBIOS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This thesis aims to carry out a critical-reflective essay on the problem situation – bullying and cyberbullying in medical internships – under the lens of organizational ethics as a primordial exercise of problematization. This work is structured as three articles, all articulated by the theme of bullying and cyberbullying in medical internship. The first text emphasizes the concept of bullying in the university environment and its forms of expression such as moral and sexual harassment and, more recently, cyberbullying. The second characterizes the anti-bullying actions identified in existing agreements and norms in the areas of education, health and justice that can be applied in medical internship. And the third text places the conceptual, normative, organizational elements in the context of the debate on the Culture of Peace and Human Rights, based on the analysis of the situation proposed by Dewey and authors of organizational ethics. The theme calls for an unprecedented discussion on how to include not only the educational space itself, but also the workspace in the discussion inside and outside the university, due to the existing integration between these spaces in the medical internship, in the differentiation of conflict situations and violence.

Keywords: Bullying. Cyberbullying. Medical training. Organizational ethics. Higher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes práticas de <i>cyber</i> agressão	22
Quadro 2 - Princípios fundamentais do Código de Ética dos Estudantes de Medicina Brasileiros.....	42
Quadro 3 - Principais ações estratégicas dos eixos do Pacto Nacional Universitário	58
Quadro 4 - Diferenças entre conflito e assédio moral	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMC	<i>Association of American Medical Colleges</i>
ABEM	Associação Brasileira de Educação Médica
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania
CFM	Conselho Federal de Medicina
CM	Centro Multidisciplinar
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DH	Direitos Humanos
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
GQ	<i>Graduation Questionnaire</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
IJERPH	<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>
IVJ	Índice de Vulnerabilidade Juvenil
LABERTE	Laboratório de Ética nas Relações de Trabalho e na Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MS	Ministério da Saúde
NUBEA	Núcleo de Bioética e Ética Aplicada
OBPP	<i>Olweus Bullying Prevention Program</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DESENVOLVIMENTO	13
3 PRIMEIRO CAPÍTULO	17
3.1 <i>BULLYING</i> E EDUCAÇÃO MÉDICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: ASPECTOS CONCEITUAIS E NORMATIVOS NO BRASIL	18
3.1.1 Bullying	20
3.1.2 Cyberbullying	21
3.1.3 <i>Bullying</i> no ambiente universitário	23
3.1.4 Aspectos normativos	25
3.1.5 Educação médica: por que tratar do tema <i>bullying</i>?	28
4 SEGUNDO CAPÍTULO	34
4.1 AÇÕES ANTI-<i>BULLYING</i> NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO	35
4.1.1 Introdução	35
4.1.2 Legislação própria sobre Programa de Combate à Intimidação Sistemática (<i>Bullying</i>) – Leis n^os 13.663/2018 e 13.185/2015	38
4.1.3 Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos (2016)	39
4.1.4 Publicações do Conselho Federal de Medicina (CFM)	40
4.1.5 Estatuto da Juventude	44
5 TERCEIRO CAPÍTULO	50
5.1 <i>BULLYING</i> E <i>CYBERBULLYING</i> NO AMBIENTE ENSINO-SERVIÇO	51
5.1.1 Introdução	51
5.1.2 A situação-problema	53
5.1.4 Conclusões	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo objeto desta pesquisa de tese surgiu em 2020, durante a pandemia, no contexto das ações institucionais realizadas pelo Núcleo de Bioética e Ética Aplicada – NUBEA/UFRJ. Trata-se de uma temática inserida nos estudos desenvolvidos no Laboratório de Ética nas Relações de Trabalho e na Educação – LABERTE/NUBEA.

A atuação como docente no curso de graduação em Medicina do Centro Multidisciplinar da UFRJ-Macaé também contribui para a escolha do objeto de investigação: *bullying* no internato médico.

O *bullying* é um tipo de violência que pode ocorrer em vários ambientes e ao longo da vida. Ocorre em todos os países e em escolas, locais de trabalho e até mesmo no ambiente familiar. Nesta tese, o recorte dado à população – estudantes de Medicina e, destacadamente, os do internato médico – parte da hipótese, apresentada no primeiro texto (no prelo), de que há uma alta prevalência de sintomas depressivos, ideação suicida e de situações de *bullying* nesta coorte, associados ao estresse adicional diante das incertezas advindas da pandemia. Além disso, o espaço ensino- serviço de saúde compõe um ambiente de aprendizado híbrido nem sempre adequado para acolher os estudantes do internato médico.

No processo de qualificação do objeto de pesquisa, observou-se a revisão de literatura acerca do tema. Nesta, levantou-se um histórico sobre os estudos pioneiros sobre o *bullying* nos âmbitos nacional e internacional. Destaca-se a origem dos estudos no âmbito escolar por Dan Olweus (1970-80); e no ambiente do trabalho, destacam-se os estudos a partir de Leymann (1980-90). No ambiente universitário, os estudos são mais recentes e escassos, destacando-se a referência a Cowie e Myers (2016).

Realizou-se uma busca em repositórios científicos e livros sobre o assédio moral/*bullying* junto a estudantes da graduação e pós-graduação em publicações recentes. Foram abordados o histórico do tema e suas particularidades no ambiente universitário, os instrumentos mais utilizados para avaliação de sua prevalência e aspectos jurídicos.

Destacam-se dois instrumentos encontrados. O primeiro se refere ao *Graduation Questionnaire* (GQ) da Association of American Medical Colleges (AAMC), voltado para estudantes de Medicina nos Estados Unidos da América, em

destaque para a seção que avalia os maus-tratos no processo ensino-aprendizado. O segundo corresponde a um roteiro que avalia dimensões das políticas e procedimentos anti- *bullying* adotados pelas universidades australianas. A adaptação e tradução para o português de ambos os questionários exigiram um processo de autorização e cooperação técnica que extrapolava o prazo para conclusão desta pesquisa.

Optou-se pelo aprofundamento das questões conceituais e normativas, a fim de reunir um campo simbólico transitório sobre o tema. A partir dele, caracterizaram-se as principais ações anti-*bullying* evocadas do primeiro texto desta tese e desdobradas no segundo. No terceiro texto, reuniram-se os elementos integradores para se caracterizar os aspectos do indivíduo, da organização e da cultura inseridos do debate mais amplo da Cultura de Paz e, nacionalmente, no que tange às políticas para a juventude brasileira.

O contorno dado às questões éticas vistas no terceiro capítulo se molda pela lente da ética organizacional, do que significa estar em situação ética. São apresentadas as formas como o *bullying* pode ocorrer no cotidiano das práticas no internato médico. Essas formas de conflito que, ao longo do tempo e de maneira repetida, podem se transformar em violência, implicam questões éticas relacionadas a marcadores sociais como gênero, raça, etnias e classe social.

Ao longo do segundo e terceiro capítulos, são abordadas as ações anti-*bullying* em comum identificadas nas principais normas que tratam da juventude brasileira (Estatuto da Juventude, Pacto Universitário pela Diversidade, Cultura de Paz e Direitos Humanos, Código de Ética dos estudantes de Medicina, referências da UNESCO sobre a Cultura de Paz e experiências de outros países para ações anti- *bullying* no ambiente universitário). Neste sentido, o contexto geral da pandemia da Covid-19 e o processo de infodemia associado sustentam um campo mais amplo de análise ética organizacional que ultrapassa o campo de pesquisa proposto – internato médico.

Do ponto de vista ético, observa-se que os aspectos individuais, organizacionais e culturais que gravitam em torno da percepção do fenômeno *bullying* e *cyberbullying* no ambiente universitário integram o processo de agir em situação ética. Questões de gênero, raça, etnias, culturas religiosas e classes sociais ganham relevo como questões éticas, pois, diante delas, nem sempre é possível agir recorrendo somente às normas.

Considera-se aqui o debate sobre os Direitos Humanos e a Cultura de Paz como conceitos organizadores para ações estratégicas no enfrentamento das violências na juventude, no Brasil e no mundo, como será apontado no segundo e terceiro capítulos. O objetivo desta tese é realizar um ensaio crítico-reflexivo da situação-problema – *bullying* e *cyberbullying* no internato médico – sob a lente da ética organizacional como exercício primordial da problematização.

2 DESENVOLVIMENTO

O assédio moral constitui-se em um fenômeno que sempre existiu nas relações sociais, com o qual o homem conviveu silenciosamente até meados da década de 1980. Conhecido por diversas denominações ao redor do mundo, como *Mobbing*, *Bullying*, *Bossing*, *Harcèlement Moral*, *Harassment*, *Psicoterror*, é um fenômeno que tem chamado a atenção de juristas, legisladores, psicólogos, médicos, e da sociedade em geral, tornando-se cada vez mais frequente no mundo contemporâneo (MÁXIMO et al., 2020; CAMPOS; RUEDA, 2016; SOARES; DUARTE, 2014; SOARES, 2012; CARAN et al., 2010).

O termo *mobbing*, do inglês *mob*, multidão, retirado da etologia, provavelmente, foi proposto pela primeira vez pelo etólogo Konrad Lorenz, em 1963, em sua obra *Sobre la agresión: el pretendido mal* para descrever o comportamento animal. Posteriormente na década de 1970, o médico sueco Peter Paul Heinemann tomou emprestado da etologia a denominação *mobbing* para descrever a atitude hostil de um grupo de crianças na escola em direção (na maioria dos casos) a uma única criança (MÁXIMO et al., 2020; CAMPOS; RUEDA, 2016; SOARES; DUARTE, 2014; SOARES, 2012; VILLAÇA; PALÁCIOS, 2010).

Na sequência desses estudos, surge a obra da autoria da psiquiatra Carroll M. Brodsky, intitulada *The Harassed Work*, no ano de 1976, em que fala sobre as relações violentas surgidas nos locais de trabalho (SOARES, 2012; VILLAÇA; PALÁCIOS, 2010).

Já o termo *bullying*, do inglês *bully*, valentão, brigão, surgiu na década de 1970 cunhado por Dan Olweus na Noruega. Foi utilizado para caracterizar comportamentos hostis e agressivos entre escolares como: humilhações, ameaças, exclusão social que determinadas crianças ou grupo de crianças infligem a outras, comprometendo negativamente o ambiente escolar. A introdução desta discussão no meio científico, nas décadas subsequentes de 1980 e 1990, ampliou-se em diversos países, como Alemanha, França, Austrália e Estados Unidos, entre outros (VILLAÇA; PALÁCIOS, 2010).

A pesquisa sobre o *bullying* adulto começou em 1980 com o trabalho do médico Heinz Leymann (1990) na Suécia (CAMPOS; RUEDA, 2016; CARAN et al. 2010; SOARES, 2012). Em 1989, Leymann escreveu seu primeiro livro utilizando a palavra *mobbing*. O autor escolheu este termo para distinguir esta forma de violência

psicológica entre adultos (*mobbing*) e adolescentes (*bullying*). Nesta época, outras palavras encontradas na literatura de língua inglesa para designar o assédio moral eram *harassment* e *psychological terror* (terror psicológico). Com relação ao sentido, “não existem diferenças entre *mobbing*, *bullying* ou *harassment* sendo termos intercambiáveis” (SOARES, 2012:289). Foi então a partir dos estudos de Leymann que as discussões sobre o tema foram ampliadas, ganhando espaço na mídia e na literatura (GUIMARÃES et al., 2016b).

No Reino Unido, o termo utilizado é *bullying*, a partir da obra seminal de Adams e Crawford (1992), *Bullying at work: how to confront and overcome it*. Andrea Adams, jornalista inglesa, “contribuiu para a divulgação e foi responsável pelas primeiras pesquisas sobre assédio e uma série de documentários na BBC que obtiveram um enorme sucesso” (SOARES, 2012:284).

Na França, o assédio moral passou a ser discutido após o lançamento dos livros, na década de 1990, de Marie–France Hirigoyen, “uma renomada pesquisadora que se dedicou a estudar essa temática, tornando-se responsável pela popularização do tema assédio moral no Brasil” (GONÇALVES, 2016:13).

Destaca-se a publicação na França, em 1998, do livro - *Harcèlement moral: la violence perverse au quotidien*. A autora narra histórias de vida de alguns de seus pacientes tecendo uma análise psicanalítica das formas de expressão deste tipo de violência, denominando-o de assédio moral. Um ano após a publicação desse livro, a França se dota de uma lei criminalizando essa forma de violência. “O livro se torna um sucesso de vendas com mais de 550 mil cópias vendidas só em francês, sendo traduzido em 27 línguas” (SOARES, 2012:285).

A autora após escrever esta obra e a partir da sua experiência clínica como psicanalista com pacientes que sofreram assédio moral, constatou uma banalização dos abusos e manipulações. Para a autora, a violência tornou-se eufemística e com menos autoritarismo ou violência direta com maior prevalência do assédio moral. Foi então que, em 2012, Hirigoyen aprofundou suas investigações e lançou na França a obra “*Abuso de fraqueza e outras manipulações*” (HIRIGOYEN, 2015). Nesta, a autora amplia a discussão sobre as mutações da nossa época, trazendo elementos como a solidão e modos de gestão perversa por trás dos comportamentos individuais.

No Brasil, destaca-se a influência da obra já citada de Hirigoyen – “*Assédio moral: a violência perversa no cotidiano*” - sobre o emprego do termo assédio moral

nas publicações nacionais que tratam do tema da violência em ambientes de trabalho. A divulgação da dissertação de mestrado intitulada: “*Violência, saúde, trabalho: uma jornada de humilhações*” de Margarida Barreto no Brasil, no início dos anos 2000, também influenciou o aprofundamento dos estudos sobre o tema no Brasil.

Outro fato histórico importante no Brasil, foi a divulgação em 2003, do relatório de uma pesquisa multicêntrica internacional, realizada pela Organização Internacional do Trabalho, sobre a violência nos ambientes de trabalho no setor saúde. No Brasil, o estudo foi realizado na cidade do Rio de Janeiro (PALÁCIOS; REGO, 2006:3):

Entre as grandes surpresas evidenciadas pelos estudos, encontra-se a violência perpetrada contra profissionais de saúde por profissionais de saúde. A violência entre colegas. A violência entre chefes e subordinados. Embora a violência física também tenha sido observada, foi a violência moral, denominada assédio moral, a que mais chamou a atenção da equipe.

[...] O assédio moral não tem nada a ver com uma administração rigorosa ou exigente, mas tem a ver, cada vez mais, com uma forma perversa de administrar que tem sido, assustadoramente, tolerada.

Importante ressaltar que o emprego do termo *bullying* e assédio moral podem ser encontrados como sinônimos por alguns autores (PALÁCIOS & REGO, 2006) ou empregados de forma como o assédio moral sendo um subtipo de *bullying* (BJÖRKLUND et al., 2020), termo mais geral, pois incorpora também a violência física e não somente a psicológica. Observa-se que o termo *bullying* é mais aplicado no ambiente escolar, enquanto o assédio moral, é predominantemente encontrado nos estudos relacionados às violências no ambiente de trabalho, entretanto, Palácios e Rego (2006:01) destacam que:

Pensar no *bullying* ou assédio moral na escola médica é ter que incluir não apenas o espaço educacional propriamente dito, mas também o espaço de trabalho, em decorrência da integração existente entre esses espaços. Logo, não podemos nos ater apenas ao tradicional entendimento de *bullying* como um problema estudantil. É preciso focar também o problema do assédio moral, típico dos ambientes de trabalho
- onde a relação entre professor e aluno passa também a ser considerada.

"Assédio moral" é uma das inúmeras expressões utilizadas para nominar principalmente um tipo de violência no trabalho (KNOENER, 2019; ANDRADE;

ASSIS, 2018; SOARES, 2012), sendo esta terminologia consagrada em língua portuguesa e mais conhecida no Brasil. As diversas formas de concebê-lo contêm “quase sempre a ideia de violência moral, cometida de forma repetida e intencional, sendo frequentemente associada com problemas de saúde física e mental” (GOMES; LIMA, 2019:2).

Para Gomes e Lima (2019), há um esforço de pesquisa no Brasil que vem contribuindo para uma visão mais ampliada do problema, indicando que as causas e os prejuízos decorrentes do assédio moral não são de ordem essencialmente individual e psicológica.

O assédio moral/*bullying*, entretanto, não deve ser confundido com conflitos temporários (BJÖRKLUND et al., 2020). Nem todo conflito é assédio moral, posicionamentos e opiniões divergentes entre trabalhadores e chefias, por exemplo, são habituais. O conflito pode ser definido como um embate decorrente de diferentes culturas profissionais, visões de mundo (valores) diferentes, por tensões resultantes de reivindicações, por disputas de poder ou conflito de interesses. As divergências podem gerar situações de conflitos que “não precisam ser encaradas de forma negativa, pois os conflitos são inerentes, analisadores e, portanto, importantes para o desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2015:11).

Esta seção será organizada a partir de três artigos, apresentados em capítulos. O texto do primeiro capítulo encontra-se no prelo, como capítulo do livro cujo título provisório é *Bioética e suas multiplicidades*. Neste sentido, a autora da tese e sua orientadora dialogam sobre os aspectos conceituais e normativos do tema *bullying* no ambiente universitário, em destaque, no internato médico. Nessa construção, caracterizam-se as situações de *bullying* e suas formas de expressão como o assédio moral, sexual e, de ênfase mais recente, o *cyberbullying*.

O segundo capítulo, em formato de artigo ainda a ser submetido, caracteriza ações anti-*bullying* identificadas em pactuações e normas existentes nas áreas da educação, saúde e justiça que podem ser aplicadas no internato médico.

No terceiro capítulo, também em formato de artigo a ser submetido, situam-se os elementos conceituais, normativos, organizacionais no contexto do debate da Cultura de Paz e Direitos Humanos, a partir da análise da situação proposta por Dewey e autores da ética organizacional.

3 PRIMEIRO CAPÍTULO

O texto a seguir corresponde a um capítulo de livro organizado pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense que se encontra em fase de editoração. Representa uma síntese, em termos de conceito e normas, sobre o *bullying* e *cyberbullying* no ambiente universitário. Destacam-se a legislação própria brasileira sobre o tema e os aspectos normativos vistos nos pactos e políticas que abarcam o ambiente universitário e a juventude brasileira.

O método utilizado foi a pesquisa integrativa, que abrange as publicações científicas mais recentes mas também atualizações normativas, materiais informativos, livros de referência para o ambiente universitário e a legislação brasileira específica.

As formas como se expressam esse tipo de violência originalmente foram descritas para o ambiente escolar por Dan Olweus. Recentemente, em 2018, estas foram caracterizadas na tipificação proposta pela UNESCO no que se refere à violência escolar e como o *bullying* se situa nesse espectro. É possível, a partir desta tipificação e da legislação própria brasileira, abrir diálogo sobre o que pode ocorrer no ambiente universitário e, em especial, com relação à juventude, fase da vida da maioria dos estudantes de Medicina.

Caracterizam-se também, neste capítulo, as formas de expressão do *cyberbullying* no contexto da pandemia da Covid-19, que trouxe um aumento na utilização da internet para informação e comunicação. O contexto da pandemia na vida universitária dos estudantes do internato médico é problematizado em sessão específica, trazendo as questões mais recentes e os desafios para a educação médica.

3.1 *BULLYING* E EDUCAÇÃO MÉDICA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: ASPECTOS CONCEITUAIS E NORMATIVOS NO BRASIL

Raquel Miguel Rodrigues¹

Maria Claudia Vater²

O objetivo deste texto é apresentar os resultados preliminares da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva (PPGBIOS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre as questões bioéticas do *bullying* na Educação Médica em tempos de pandemia de Covid-19. Essa pesquisa surgiu, durante a pandemia, no contexto das ações institucionais do Núcleo de Bioética e Ética Aplicada (NUBEA/UFRJ) inseridas na temática do Laboratório de Ética nas Relações de Trabalho e na Educação (LABERTE/NUBEA).

Propõe-se examinar aqui o tema através de um ensaio crítico-reflexivo sobre a situação-problema “*bullying* e educação médica”, identificada na literatura nacional e internacional e nas discussões recentes do Ministério da Justiça, do Ministério da Educação, da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e do Conselho Federal de Medicina (CFM). O objetivo foi examinar os elementos da situação-problema nas fontes levantadas e identificar os aspectos conceituais e normativos que emergem da pesquisa. Para tal, o primeiro passo foi realizar uma pesquisa integrativa que reunisse publicações recentes (dos últimos dez anos: 2011 a 2021). Em especial, foram priorizadas as publicações de 2020 e 2021, produzidas durante os dois primeiros anos da pandemia de Covid-19, para compor a situação atual de forma geral.

As fontes foram levantadas em repositórios científicos, como Cochrane Library, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Google Acadêmico e Education Resources Information Center (ERIC). Alguns estudos anteriores também foram incluídos, a fim de dar maior visibilidade ao tema, destacando-se aqui os de Dan

¹ Doutoranda em Bioética pelo PPGBIOS UFRJ/ENSP/UFF/UERJ. Professora Assistente de Saúde Coletiva do Centro Multidisciplinar UFRJ-Macaé, Graduação de Medicina. E-mail: raqmig@gmail.com

² Professora Associada IV do Núcleo de Bioética e Ética Aplicada (NUBEA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora de Pesquisa da NUBEA/UFRJ. E-mail: mcvater@gmail.com

Olweus (1993) e Peter K. Smith (2013) sobre *bullying* escolar, e de Helen Cowie e Carrie-Anne Myers (2015), sobre *bullying* universitário. As normas instituídas no Brasil – como pactos, programas, políticas, projetos de lei, leis e documentos relacionados ao tema – foram acessadas e visualizadas nos respectivos *sites* institucionais de acesso público.

Os descritores, inseridos de forma isolada e combinada, correspondem à classificação dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) em português e em inglês: “assédio moral”; “*bullying*” and “estudantes universitários”; “*medical students*” and “Covid-19”. Todas as fontes foram exportadas dos repositórios para um *software* de referências bibliográficas (Mendeley®), no qual se elaboraram as notas para cada referência fichada. Todas as fontes foram importadas para outro *software* de análise qualitativa (webQDA®), para codificação dessas notas, que foram agrupadas em categorias de análise.

Foram encontradas 158 referências, entre artigos de revistas científicas, artigos de revistas *on-line*, teses e dissertações, bem como *blogs* especializados no assunto do *bullying* de forma geral. Desse total, 34 referências foram selecionadas, pois tratava-se do assunto específico do *bullying* no ambiente universitário no recorte temporal proposto, de 2011 a 2021.

Essa etapa correspondeu ao processo de qualificação do tema, que ocorreu a partir de junho de 2020 e no qual se identificou, na literatura nacional e internacional, uma escassez de pesquisas para tratar do tema – *bullying* – especificamente no ambiente universitário. Nas publicações brasileiras, o termo mais comumente utilizado no ambiente universitário é o assédio moral, porém as publicações internacionais utilizam o termo mais amplo – *bullying*. “Assédio moral” pode ser considerado um subconjunto do *bullying*.

Tal escassez de estudos na área não é exclusiva do Brasil; no âmbito internacional, há referência a uma obra no livro *Bullying Among University Students: cross-national perspectives*, editado por Helen Cowie e Carrie-Anne Myers em 2015, que identifica essa lacuna. De acordo com as autoras, embora algumas pesquisas explorem o *bullying* no local de trabalho universitário, o problema da violência entre pares, intimidação e exclusão social, que afeta os próprios alunos, é pouco explorado.

3.1.1 Bullying

Este descritor – *bullying* – está inserido no tema geral “violência escolar” e, de acordo com dados do último relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019, p. 9), é proveniente da Europa, Estados Unidos e Australásia: o “*bullying* é a forma mais comum de violência escolar” e “ocorre em todos os países”, tendo no *cyberbullying* sua forma de expressão mais recente (UNESCO, 2019, p. 12).

As definições, no geral, descrevem o *bullying* como comportamento hostil que pode ser físico ou psicológico, geralmente sustentado ou repetido dentro de uma relação de poder desequilibrada. Isso está de acordo com a definição de *bullying* escolar proposta por Olweus (1993), que engloba três componentes principais: existe a intenção de prejudicar ou perturbar outro aluno; o comportamento prejudicial é feito repetidamente e ao longo do tempo; e a relação entre agressor/agressor e vítima/vítima é caracterizada por um desequilíbrio de poder (COWIE; MYERS, 2015). De acordo com Smith (2013), o *bullying* pode ocorrer em diversos contextos, desde a infância até a vida adulta. Este pode ser: *bullying* físico (criança maior batendo numa criança menor); verbal (formas desagradáveis de provocação e abuso verbal); pode haver *bullying* indireto (algum tipo de manipulação social usando os outros como forma de ataque) e *bullying* relacional (disseminação de rumores desagradáveis e exclusão social). O *cyberbullying* é a forma de expressão mais recente. No entanto, em termos de pioneirismo, esses termos dizem respeito ao *bullying* escolar, que foi o

inicialmente estudado e ainda hoje representa o maior volume de pesquisa. O termo *bullying*, do inglês *bully*, valentão, brigão, foi criado na década de 1970 por Dan Olweus (1931-2021), fundador das pesquisas nesse campo (LIMBER *et al.*, 2021). Nascido na Suécia e falecido na Noruega, Olweus foi professor universitário e fundador das pesquisas sobre *bullying*, sendo um dos primeiros a reconhecê-lo como “uma violação dos direitos humanos” (LIMBER *et al.*, 2021, p. 13). Em 1969, obteve seu título de doutorado ao estudar o comportamento agressivo em 900 meninos em Solna, Suécia. Suas descobertas foram publicadas no livro *Forskning om skolmobbing*, em 1973, e traduzido para o inglês em 1978 como “*Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*” (SMITH, 2013). Aliado aos seus achados, um evento ocorrido em 1982 na Noruega, envolvendo a morte por suicídio de três

adolescentes após terem sido severamente intimidados, culminou na primeira campanha nacional contra o *bullying* no país (LIMBER *et al.*, 2021).

Como parte desse esforço, Dan Olweus desenvolveu um instrumento de avaliação (o *Olweus Bullying Questionnaire*) e o *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP). Seu trabalho seminal influenciou pesquisadores e professores de todo o mundo (LIMBER *et al.*, 2021), e sua obra foi traduzida em vários idiomas, tendo recebido inúmeros prêmios e honrarias.

A introdução desta discussão no meio científico, nas décadas de 1980 e 1990, significou a ampliação do debate para além dos países escandinavos, como Reino Unido, Alemanha, França, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Estados Unidos, entre outros. Smith (2013) destaca quatro ondas das pesquisas sobre *bullying*: a primeira onda (1970-1988), marcada pelas pesquisas originárias de Olweus; a segunda (1989 até meados da década de 1990), momento no qual se estabeleceu um primeiro programa de pesquisa e ampliou-se a definição de *bullying*, incluindo os tipos indireto e relacional; a terceira (meados da década de 1990 até 2004), período no qual foi estabelecido um programa de pesquisa internacional; e a quarta onda (de 2004 aos dias atuais), que corresponde às pesquisas sobre *cyberbullying*, que ampliam as formas de expressão do *bullying* tradicional

3.1.2 Cyberbullying

O advento do *cyberbullying* trouxe novos desafios às ações *anti-bullying* frente à sobreposição de formas de *bullying* tradicional e *cyberbullying*. Porém, algumas características distintivas do *cyberbullying* requerem, segundo Bauman (2010) *apud* Smith (2013, p. 92): “[...] outras formas de intervenção, incluindo educação sobre direitos e responsabilidade *on-line*”. Smith (2013, p. 83) descreveu algumas características do *cyberbullying*: exige algum grau de conhecimento tecnológico; pode ser feito no anonimato por ser não presencial e indireto; o *agressor geralmente* não vê a reação da vítima; há uma multiplicidade de papéis de espectadores no *cyberbullying*; o público potencial pode ser amplificado em função do compartilhamento em redes sociais; os instrumentos de proteção da vítima são mais frágeis na medida em que não há como protegê-lo do contato com a cyber agressão. O *cyberbullying* envolve a postagem e envio de mensagens eletrônicas, incluindo textos, fotos ou vídeos, com o objetivo de assediar, ameaçar ou atingir

outra pessoa por meio de uma variedade de mídias e plataformas sociais, como redes sociais, salas de bate-papo, *blogs*, mensagens instantâneas e mensagens de texto. O *cyberbullying* pode incluir difamação, postagens contendo informações falsas, mensagens ofensivas, comentários ou fotos constrangedoras, ou a exclusão de alguém das redes sociais ou outro sistema de comunicação. O *cyberbullying* permite que os agressores permaneçam anônimos, podendo atingir a vítima a qualquer hora e em qualquer dia com mensagens e imagens que podem ser rapidamente visualizadas por uma vasta audiência (BJÖRKLUND *et al.*, 2020).

No Quadro 1, apresentam-se as diferentes práticas – aqui chamadas de *cyber* agressão – identificadas na dissertação de Knoener (2019), que teve por objetivo identificar problemas de convivência no ambiente universitário a partir da percepção de estudantes universitários em um curso específico de uma universidade brasileira.

Quadro 1 - Diferentes práticas de *cyber* agressão

CATEGORIAS	CARACTERÍSTICAS DA CYBER AGRESSÃO
<i>Flaming</i>	Discussão <i>on-line</i> direta.
<i>Cyberstalking</i>	Mensagens ameaçadoras, altamente intimidadoras.
Difamação	Disseminação de conteúdos cruéis ou rumores com o objetivo de prejudicar a imagem social e reputação.
<i>Masquerade</i> ou identidade falsa	Fingir ser outra pessoa e difundir materiais e informações <i>on-line</i> que prejudiquem o alvo.
<i>Outing and trickery</i>	Divulgação de segredos ou imagens privadas, normalmente obtidas após enganar o alvo, que acaba liberando informações ou fotos íntimas.
Exclusão social	Excluir intencionalmente de um grupo <i>on-line</i> ou de uma lista de amigos virtuais.
<i>Happy slapping</i>	Divulgação de filme preparado a partir da perseguição praticada por um grupo de adolescentes.
<i>Hopping</i> ou assalto	Divulgação de filme preparado a partir da agressão de um grupo que, após machucar, rouba os pertences do alvo.
<i>Slambook</i> :	<i>Blog</i> pessoal utilizado para prejudicar a imagem do alvo.
<i>Griefing</i>	Assédio em um jogo virtual.
Sextorsão	Ameaça de divulgação de imagens íntimas para forçar o alvo a fazer algo – ou por vingança, ou para humilhar ou extorquir financeiramente.

Fonte: adaptado de Knoener, 2019, p. 95-96.

O recente surgimento do *cyberbullying* indica que estudantes universitários vítimas de *cyberbullying* apresentam maior frequência de depressão, ansiedade, ansiedade fóbica e paranoia. Os tipos mais comuns de *cyberbullying* descritos por Cowie e Myers (2015) entre estudantes universitários incluem: assédio (por exemplo, enviar mensagens ofensivas e ameaçadoras); difamação (espalhar boatos na internet); trapaça (revelar informações pessoais *on-line* sobre uma pessoa, que haviam sido compartilhadas em sigilo; postar material embaraçoso *on-line*); exclusão (impedir uma pessoa de participar de atividades sociais *on-line*, como jogos e bate-papos); evidências de hostilidade, humilhação, exclusão e intromissão, por meio de vitimização eletrônica em relacionamentos de amizade e namoro.

De acordo com Smith (2013), definir o *cyberbullying* pode não ser tão claro, devido às dificuldades quanto aos critérios de repetição e desequilíbrio de poder. Além destas questões, o autor também aponta que os estudos mais recentes buscam distinguir o *cyberbullying* a partir de conceitos mais amplos como de agressão cibernética (ou *cyber* agressão, como descrito no quadro 1) ou vitimização cibernética. O tema, portanto, é bastante amplo e a pesquisa avançou muito, sobretudo em termos da compreensão de suas consequências para a saúde física e mental, de seus efeitos negativos para vítimas, testemunhas e organização. No geral, o *bullying* se refere a um comportamento repreensível em ocasiões repetidas. No entanto, em casos muito graves (por exemplo, violência sexual), uma ocasião é suficiente (BJÖRKLUND *et al.*, 2020).

3.1.3 *Bullying* no ambiente universitário

A maior parte dos estudos desenvolvidos sobre o tema são voltados para os contextos específicos do local de trabalho e da escola. Porém, de acordo com estudos recentes realizados por professoras australianas sobre o tema (VAILL *et al.*, 2021), estes não seriam aplicáveis ao ambiente universitário. De acordo com as autoras, as políticas no ambiente universitário deveriam fornecer informações que permitam ao estudante identificar o *bullying*, relatar um incidente e encontrar apoio da universidade (VAILL *et al.*, 2020).

É um problema que ocorre ao longo da vida, com muitas consequências adversas potenciais (VAILL *et al.*, 2020; GOMES; LIMA, 2019; SCARDOELLI *et al.*, 2017). Depois de revisar estudos de *bullying* em ambientes acadêmicos, Keashly &

Jagatic (2011 *apud* BJÖRKLUND *et al.*, 2020, p. 2) concluíram que os comportamentos de *bullying* são um aspecto do cenário acadêmico que prejudica não apenas os alvos e espectadores, mas também a própria instituição. Vários dos estudos relatam uma prevalência bastante alta de *bullying* na academia, em comparação com outros tipos de organizações (BJÖRKLUND *et al.*, 2020).

Mulder *et al.* (2020, p. 750) desenvolveram estudo recente “primeiro a caracterizar mudanças intra individuais em todo o epigenoma na metilação do DNA relacionadas à exposição ao *bullying*”. Os autores caracterizam o ambiente social como um dos principais contribuintes para a saúde mental. As consequências psiquiátricas de sofrer *bullying* foram identificadas, mas as vias biológicas que mudam após a exposição ao *bullying* permanecem amplamente desconhecidas (MULDER *et al.*, 2020, p. 750). Identificar esses caminhos seria, portanto, uma etapa fundamental para entender como o estresse infligido pelos pares afeta o corpo humano, segundo os pesquisadores.

Pesquisas sobre outros estressores ambientais, como abuso parental, estresse materno pré-natal ou trauma infantil em geral incorporaram dados epigenéticos para investigar a hipótese de que os estressores afetam a configuração molecular no e ao redor do DNA, influenciando assim sua funcionalidade, com potenciais efeitos a jusante sobre a reatividade ao estresse e saúde mental (MULDER *et al.*, 2020).

No Brasil, Soares e Oliveira (2012) indicaram vários estudos que associam, como consequência da vitimização ao *bullying*, a presença de sintomas associados ao estresse pós-traumático. Os primeiros estudos que estabeleceram essa associação foram os de H. Leymann, quando se refere ao quadro de transtorno de estresse pós-traumático (SOARES; OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Vaill *et al.* (2020), para o alvo do *bullying* tradicional, as consequências podem se manifestar como baixa autoestima, isolamento social, baixo desempenho acadêmico e danos ao bem-estar emocional dos alunos, como ansiedade, depressão e ideação suicida. *Cyberbullying* parece resultar em consequências negativas semelhantes, como o *bullying* tradicional. No entanto, em alguns casos, tais consequências podem ser aumentadas porque o conteúdo do *bullying* pode ser compartilhado entre muitas pessoas muito rapidamente e, uma vez que esteja na internet, é quase impossível removê-lo completamente.

Ainda de acordo com as autoras, a exposição ao *bullying* e às consequências negativas pode levar a vários níveis de ansiedade social. Esta pode impactar negativamente na vida acadêmica (apresentações, reuniões e situações em que eles devem provar suas habilidades e conhecimentos), bem como em futuras oportunidades de emprego e relacionamentos pessoais.

A discussão recente sobre “viés ou *bullying* baseado em identidade” em Smith destaca que o *bullying* refere-se mais a características com base no grupo identitário do que em características individuais “e incluem questões raciais, assédio moral, *bullying* baseado na fé, assédio sexual e *bullying* homofóbico [...] outro fator de risco é ter uma deficiência ou necessidade educacional especial [...]” (SMITH, 2013, p. 84).

3.1.4 Aspectos normativos

No Brasil, o tema está albergado no artigo primeiro, inciso III da Constituição, que trata do *bullying* (MELLO, 2011) no que se refere à violação do princípio da dignidade da pessoa. De acordo com o Ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso (BARROSO, 2019, p. 8):

Na sua expressão mais essencial, **a dignidade** [grifo nosso] exige que toda pessoa seja tratada como um fim em si mesma, consoante uma das enunciações do imperativo categórico kantiano. A vida de qualquer ser humano tem uma valia intrínseca. Ninguém existe no mundo para atender os propósitos de outra pessoa ou para servir a metas coletivas da sociedade. O valor ou princípio da dignidade humana veda, precisamente, essa instrumentalização ou funcionalização de qualquer indivíduo. Outra expressão da dignidade humana é a responsabilidade de cada um por sua própria vida, pela determinação de seus valores e objetivos. Como regra geral, as decisões cruciais na vida de uma pessoa não devem ser impostas por uma vontade externa a ela. No mundo contemporâneo, a dignidade humana tornou-se o centro axiológico dos sistemas jurídicos, fonte dos direitos materialmente fundamentais.

O princípio aqui exarado – o da dignidade da pessoa – foi evocado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afasta o tratamento cruel, desumano ou degradante ao ser humano. Acrescenta-se que a vítima de *bullying* poderá recorrer ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos, havendo a possibilidade de tutela jurídica penal (MELLO, 2011). Por outro lado, segundo Luiz Flávio Gomes, a tipificação do *bullying* não constitui uma neocriminalização própria.

O autor defende o argumento de que o “*bullying* não deve ser combatido com legislação penal” (GOMES, 2012, p. 1-2):

[...] a tipificação do *bullying* não constitui uma neocriminalização própria, porque tudo que configura esse fenômeno delitivo (ofensas, lesões, subtrações, constrangimentos, ameaças etc.) — verdadeiramente tudo — já está tipificado nas leis penais brasileiras vigentes. Não estamos diante de uma neocriminalização que está criando *ex novo* um distinto conteúdo de injusto.

No entanto, para o autor, são muitos os tipos penais que cuidam do tema; logo, sua sistematização pode ser benéfica. Além dessas razões, ainda se argumenta que quanto mais tipificação, mas o juiz tende a impor uma medida mais dura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A tipificação possibilita dar nome às coisas, e os fatos constitutivos do *bullying* ficariam absorvidos, havendo imputação única. A neotipificação, portanto, seria mais uma questão técnica e sistemática que material (substancial).

O fenômeno do *bullyingensinam*, cunhado por Gomes (2012), tem caráter interdisciplinar, multifacetado e multifatorial, e

[...] não deve ser considerado ou combatido com a ferramenta penal, sim, com medidas, ações e planos preventivos. É muito provável que ninguém tenha imaginado que a sua tipificação penal (imprópria, puramente técnica) tenha qualquer tipo de novel eficácia na prevenção do fenômeno (o que não significa que a pena, consoante o pensamento da Escola clássica, não tenha nenhum tipo de efeito preventivo dissuasório). Não se previne o *bullying* com uma tipificação imprópria, sim, com programas efetivos que devem ser contextualizados (respeitar cada realidade).

Ações e programas preventivos (chamados de anti-*bullying*) estão entre as estratégias desenvolvidas para lidar com o fenômeno. É o exemplo do *Bully Free Program* (programa preventivo americano) e *Olweus Bullying Prevention Program Overview* (programa preventivo norueguês) (GOMES, 2012). Podemos também citar, a partir de Smith (2013), o programa *KiVa Koulu*, na Finlândia.

No Brasil, o arcabouço legal sobre o tema trata do incentivo à promoção de “medidas de conscientização e combate de todos os tipos de violência, inclusive a prática do *bullying*” (RODRIGUES, 2018, p. 1). A Lei nº 13.663/2018 é um dispositivo que resultou do projeto de lei da Câmara (PLC) 171/2017. O texto incluiu dois incisos ao art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº

9.394/1996), que obrigam todos os estabelecimentos de ensino a criarem ações para diminuir a violência.

A nova lei veio para reforçar a regulamentação anterior de Combate ao *Bullying* (Lei nº 13.185/2015). Essa legislação instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. As duas leis (nºs 13.663/2018 e 13.185/2015) têm o objetivo de conscientização e prevenção do *bullying* (GOMES, 2012; RODRIGUES, 2018).

No âmbito do Governo Federal, de acordo com as informações disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação (pacto universitário – Ministério da Educação [mec.gov.br]), foi assinado, em 24 de novembro de 2016, o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos. Este foi promovido através de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, diante do aumento de situações de intolerância, de *bullying* e de diversos outros tipos de violência no ambiente universitário brasileiro.

A previsão inicial é que teria duração de cinco anos, prorrogáveis por igual período, porém não foi encontrado registro da atual vigência deste Pacto. Seus desdobramentos não serão objeto de análise deste estudo; houve, porém, na origem, adesão de mais de 300 instituições de ensino superior no Brasil (IES). Portanto, o texto do Pacto fruto do Acordo de Cooperação Técnica é o que norteia a análise aqui proposta. Neste, o objetivo é a “superação da violência, preconceito e discriminação no ambiente universitário, por meio do desenvolvimento de atividades educacionais e de proteção e promoção dos direitos humanos nas IES”.

Um dos cinco eixos prioritários previsto no Pacto foi o incentivo à pesquisa para realização de estudos nas temáticas da diversidade, com foco na análise da situação de discriminação e na intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade. Portanto, o objeto de estudo aqui proposto compõe o escopo previsto neste Pacto nacional e nas ações previstas na legislação específica brasileira sobre o *bullying*.

O ensino foi outro eixo considerado prioritário nesse Pacto e, segundo suas linhas de ações estratégicas, o tema da violência, que inclui o *bullying*, deve compor esse conjunto de ações. Tratar, portanto, do *bullying* na educação médica é tornar este tema presente e transversal ao longo do curso. Mais do que produzir

documentos, o processo pedagógico de produção de conversa em torno do tema poderá contribuir para a identificação e crítica do problema.

Outra ação estratégica do Pacto seria a criação de um espaço instituído e seguro para informar e registrar as situações de violência. Além disso, sugerem-se articulação dos conteúdos, projetos, seminários, atividades complementares e apoio psicopedagógico que gravitam na promoção da Cultura de Paz e Direitos Humanos, para facilitar reconhecer que o fenômeno da violência existe.

A promoção de uma combinação pedagógica plural para integrar esses conteúdos obrigatórios (sobre Direitos Humanos e Cultura de Paz) nos currículos dos cursos, não somente os de Medicina, mas em todos, é também indicada como estratégica. Tal ação é identificada pela insuficiência de espaços de diálogo e formação continuada sobre o tema para a comunidade acadêmica.

3.1.5 Educação médica: por que tratar do tema *bullying*?

Estudos recentes revelam que, com a pandemia da Covid-19, houve mudanças rápidas nos sistemas educacionais e de saúde no mundo todo, em especial na educação médica, na qual o debate está amplamente difundido (SCHUITEMAN *et al.*, 2021; COMPTON *et al.*, 2020; JACKMAN *et al.*, 2020; GUSSO *et al.*, 2020). Os estudantes de Medicina já estão em maior risco de desenvolver transtornos mentais ou psicológicos, com um risco significativamente maior de prevalência de depressão, sintomas depressivos e ideações suicidas em relação à população geral. As interrupções na educação e treinamentos médicos tradicionais devido à Covid-19 aumentaram o risco de problemas de saúde mental entre estudantes de Medicina em todo o mundo (O'BYRNE *et al.*, 2020; RODRIGUES *et al.*, 2020; SHARMA; BHASKAR, 2020). A literatura sobre a saúde mental dos alunos continua a crescer à medida que as universidades tentam implementar serviços de bem-estar e estudar a saúde mental de seus alunos (ELEFTHERIADE *et al.*, 2020; MORENO *et al.*, 2020).

As evidências disponíveis sugerem que o estado de saúde mental dos estudantes de Medicina já é pior do que o da população em geral, sendo o estresse acadêmico seu principal preditor. As mudanças advindas do processo pandêmico provavelmente terão efeito significativo sobre esses estudantes (TEIXEIRA *et al.*, 2021; O'BYRNE *et al.*, 2020). Dentre os estressores ambientais de destaque do

ambiente universitário, pode-se destacar aqui o *bullying*, que pode ser considerado um tipo de violência, conforme já mencionado.

Quando os governos estaduais e municipais começaram a emitir decretos de permanência em casa e fechar escolas e universidades, a maioria das faculdades de Medicina mudou seus currículos e suspendeu as tarefas clínicas para alunos de estágio e pós-graduação. As escolas mudaram as avaliações, de configurações estruturadas e supervisionadas para administrações remotas ou não supervisionadas (SCHUITEMAN *et al.*, 2021; O'BYRNE *et al.*, 2020).

A suspensão das atividades clínicas durante surtos desafia a reintegração dos estudantes de Medicina em um ambiente de aprendizagem tenso (COMPTON *et al.*, 2020; RODRIGUES *et al.*, 2020). De acordo com Schuiteman *et al.* (2021), durante a pandemia, surgiram perguntas e preocupações de toda ordem, superando a capacidade dos administradores das escolas de Medicina de responder de maneira adequada ou oportuna, deixando os alunos confusos e sem uma orientação clara.

Em Compton *et al.* (2020), encontra-se o exemplo das escolas médicas em Singapura. De acordo com os autores, existem pontos de vista conflitantes na percepção de alunos e educadores médicos: para alguns, como os alunos não são profissionais de saúde, não se deveria esperar que eles compartilhassem os mesmos riscos e responsabilidades de exposição; outros afirmam que as experiências clínicas durante esses momentos possibilitam oportunidades para aprendizagem, para o serviço e para o fortalecimento das responsabilidades dos alunos e profissionais de saúde.

Fatores como o distanciamento físico e outras estratégias de contenção da Covid-19, além do colapso econômico resultante, podem aumentar o risco de problemas de saúde mental e exacerbar as desigualdades na saúde (MORENO *et al.*, 2020; SHARMA; BHASKAR, 2020).

Além disso, os estudantes de Medicina não são considerados parte da força de trabalho da saúde, e muitas vezes não têm acesso ao suporte de saúde mental disponível para esses trabalhadores durante a pandemia. Esses estudantes são especialmente vulneráveis nesse momento e, portanto, requerem suporte adicional e personalizado, distinto da população em geral ou dos profissionais médicos (SHARMA; BHASKAR, 2020).

Apesar disso, as dificuldades dos estudantes de Medicina no enfrentamento da Covid-19 têm chamado atenção limitada (SCHUITEMAN *et al.*, 2021; MORENO

et al., 2020; O'BYRNE *et al.*, 2020; SHARMA; BHASKAR, 2020). Há inclusive os desafios referentes ao funcionamento dos serviços de saúde oferecidos como campo prático para formação médica no enfrentamento da pandemia, como identificado por Antiporta e Bruni (2020). Os desafios vão desde a capacidade limitada dos serviços de saúde para usar plataformas virtuais/telemedicina até oferecer tempo adequado para admissões e cuidados prestados aos pacientes internados.

A complexidade dos desafios apresentados pode também ser exemplificada pela necessidade sem precedentes, das escolas médicas em todo o mundo, de reestruturar suas avaliações do último ano, bem como convidar esses alunos a entrarem na força de trabalho meses antes da data até então prevista para a formatura (O'BYRNE *et al.*, 2020).

No mesmo estudo de O'Byrne *et al.* (2020), observa-se que há incerteza e divergência sobre os papéis apropriados para estudantes de Medicina durante uma pandemia, e a participação deles em cuidados clínicos têm variado entre as instituições. Embora algumas universidades tenham proibido qualquer interação com o paciente, outras recrutaram alunos para cargos em hospitais, como alunos ou trabalhadores de linha de frente recém-formados.

No Brasil, o Ministério da Saúde (MS) publicou o Edital nº 4, de 31 de março de 2020, que convoca estudantes de diversas áreas, incluindo os de Medicina, para o enfrentamento da pandemia, justificando tal decisão como de caráter emergencial. Além disso, a Presidência da República, por meio da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, autorizou a antecipação da colação de grau dos estudantes dos cursos já citados, tomando como justificativa a atuação no combate à pandemia (FREITAS *et al.*, 2021).

Segundo os autores, a tomada de decisão para a inclusão de estudantes de Medicina nas estratégias de enfrentamento da Covid-19 deveria ser precedida por uma análise profunda sobre a relação risco-benefício. Ressalta-se a justificativa ética utilitarista, por parte da gestão pública, em benefício de um maior número de pessoas. Os autores destacam a importância de se garantir a integridade pessoal dos estudantes envolvidos, ancorados pela Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (2006) (FREITAS *et al.*, 2021).

Em 15 de abril de 2020, o Conselho Federal de Medicina (CFM) emitiu nota de esclarecimento aos médicos e à população sobre a antecipação da formatura dos

estudantes de Medicina. Com relação ao texto da Medida Provisória (MP) nº 934/2020, o CFM analisou o tema e deliberou por um posicionamento contra a proposta. Na avaliação da autarquia, a possibilidade de antecipação da formatura desses alunos não traria benefícios evidentes para o atendimento. Destaca-se na nota:

[...] Além disso, até o momento, o Ministério da Educação não soube informar quantos alunos poderiam antecipar sua formatura por conta dessa MP e nem se identificou mecanismos que os obriguem, como profissionais, a fazer adesão, ao trabalho realizado contra a COVID-19. Finalmente, o CFM destaca que a antecipação das formaturas em medicina traz prejuízos à formação do futuro médico, que pode perder acesso a importantes conteúdos e vivências na fase final de seu internato.

A ponderação dos benefícios e riscos dessa medida de antecipação pode comprometer essa etapa da formação médica, do internato médico, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2014), corresponde no mínimo a 35% da carga horária dos cursos de graduação em Medicina (FREITAS, 2021). Neste sentido, mudanças nessa etapa da formação, de estágios clínicos, foram introduzidas e ainda estão em curso, através da reestruturação dos currículos (incluindo o que os autores citam como “preparação pandêmica”), nas formas de avaliação e na suposição de que esses alunos são um recurso de voluntariado durante a crise.

Em março de 2020, início da pandemia, a ABEM criou um espaço virtual chamado “Educação Médica na Pandemia”, no qual se encontram relatos, livros e artigos de revista para que as escolas médicas e programas de residência possam orientar suas ações. O tema central dos Direitos Humanos na educação médica foi destaque do suplemento da *Revista Brasileira de Educação Médica* de dezembro de 2020, e de outras disponíveis em vários formatos como *e-book*, conferências e debates *on-line*. Relatos de experiências dos alunos e docentes demonstram preocupação com o enfrentamento da violência tanto entre pares quanto com populações em situação de vulnerabilidade.

Fruto desse amplo debate, a Abem elegeu para o ano de 2022 o tema “Enfrentamento da Violência na Educação Médica” (graduação e residência). Segundo informações disponíveis no *site* da Associação, o tema do enfrentamento da violência surgiu para “reforçar o desenvolvimento da educação médica com justiça e equidade” (ABEM, 2022).

O objetivo desse investimento em pesquisa “é reunir escolas, serviços de saúde, educadores e educandos no esforço para compreensão da determinação da violência nos espaços educacionais e para construção de estratégias de enfrentamento no âmbito institucional” (ABEM, 2022). Está em curso uma pesquisa *on-line* sobre a percepção e experiência das comunidades acadêmicas sobre o tema “Violência na Educação Médica”, lançada no início de 2022 como primeira estratégia para compreender o fenômeno (disponível em Questionário para diagnóstico da percepção sobre a violência na educação médica [graduação e residência] [google.com]).

No *e-book* disponível no *site* da ABEM, chamado “A escola médica na pandemia da Covid-19”, fruto de uma série de eventos virtuais realizados em 2020, encontram-se relatos de experiência das várias representações da área no Brasil. Gestores, professores e alunos dialogam com o tema central da diversidade como ponto fundamental para promover um ambiente educacional mais adequado. A exacerbação das precariedades que já existiam antes da pandemia é identificada nos relatos, o que pode tornar o ambiente de aprendizado abaixo do ideal, suscetível a situações de violência.

Portanto, do ponto de vista conceitual, podem-se considerar, como apresentado neste ensaio, as publicações da ABEM e do CFM, e as ações previstas no Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos. Os estudos já desenvolvidos, em especial no âmbito do *bullying* escolar e universitário, brevemente apresentados, também contribuem para o reconhecimento da diversidade como pilar para se pensar o processo educacional e ético em que se vive.

Do ponto de vista normativo, pode-se tratar do tema *bullying* na educação médica a partir da legislação própria sobre o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) – Leis nºs 13.663/2018 e 13.185/2015 – e do princípio da dignidade da pessoa – artigo 1º, inciso III da Constituição Federal brasileira. A despeito da tipificação já prevista no Código Penal brasileiro, de condutas que possam configurar *bullying*, consideram-se também as normas infraconstitucionais referentes às resoluções e aos pactos das instituições envolvidas com o debate da educação superior.

Daí a pergunta: por que tratar do tema *bullying* na educação médica? Parte-se das questões aqui levantadas, de que os estudantes de Medicina e,

destacadamente, os do internato médico, podem ser considerados(as) vulneráveis a situações de *bullying* em virtude do momento histórico e especificidades dos serviços de saúde. O assunto abrange uma vasta gama de assuntos da experiência humana e, portanto, é objeto de análise da bioética, que dialoga com a moralidade das ações, limites e possibilidades de acordo com o contexto.

Observa-se que o tema dialoga com elementos da ética organizacional, que pode ser considerada como um campo da Ética aplicada, que propõe uma abordagem contextualista e em situação (PARAIZO; BEGIN, 2020), considerada também como um dispositivo organizacional (LACROIX *et al.*, 2017). Diante de uma situação-problema, a pergunta do ponto de vista da ética organizacional seria: “o que faremos com isso?”. Desta linha de pensamento da bioética, pode-se auferir que, a partir de padrões, procedimentos, códigos e regras – exercício da análise documental – seria possível identificar funções orientadoras, sistema simbólico ao qual a ação individual deveria ser anexada.

Neste sentido, o Pacto Universitário, apesar de ter perdido espaço institucional junto ao Ministério da Educação, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em 2019, poderia funcionar como dispositivo organizacional para se repensar a educação superior, em especial a médica, conforme a convocação da ABEM deste ano de 2022 para o enfrentamento do tema da violência.

4 SEGUNDO CAPÍTULO

Neste capítulo, em formato de artigo a ser submetido, realizou-se a análise documental de ações anti-*bullying* no ambiente universitário, com ênfase no internato médico e no arcabouço jurídico-institucional sobre o *bullying* no Brasil. Destacam-se as ações identificadas na Lei do *Bullying* brasileira, no Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e Direitos Humanos, no Estatuto da Juventude e no Código de Ética dos Estudantes de Medicina.

Os documentos foram codificados a partir das categorias: *Bullying*; *Cyberbullying*; Diversidade Cultural; Direitos Humanos. Identificou-se uma ausência na definição de procedimentos e políticas específicas para a questão do *bullying* universitário. Utilizaram-se ações já propostas no âmbito normativo da educação, justiça e saúde sobre ações de enfrentamento das violências na juventude brasileira. O respeito à diversidade foi um dos princípios fundamentais estabelecidos no Código de Ética dos Estudantes de Medicina em 2018. Sustenta-se que o Pacto Universitário desdobra, em termos operativos, a Lei do *Bullying* brasileira, permitindo que as instituições de ensino tenham respaldo jurídico-institucional para criar sua própria convivência.

4.1 AÇÕES ANTI-*BULLYING* NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

Raquel Miguel
Rodrigues Maria
Claudia Vater

4.1.1 Introdução

Propõe-se neste texto realizar um ensaio crítico-reflexivo sobre as ações anti-*bullying* presentes no arcabouço jurídico institucional vigente sobre o tema no Brasil. Com base nas experiências de intervenções para combater o *bullying* escolar, observa-se que, no ambiente universitário, a estratégia de prevenção e intervenção mais encontrada é a oferta de políticas e procedimentos anti-*bullying* (CAMPBELL *apud* COWIE; MYERS, 2016). Políticas e procedimentos anti-*bullying* fornecem uma estrutura conceitual para que as universidades identifiquem e comuniquem uma resposta processual à comunidade acadêmica. (COWIE; MYERS, 2016).

No contexto da Lei nº 13.185/2015, considera-se intimidação sistemática o referente à expressão *bullying*. Neste estudo, estabeleceu-se utilizar a expressão *bullying*, que é o descritor mais amplo e utilizado internacionalmente. De acordo com o parágrafo primeiro do artigo primeiro desta lei, o conceito de *bullying* é:

[..] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Observa-se que o conceito trazido pela lei própria coaduna com o debate advindo do *bullying* escolar (LIMBER *et al.*, 2021) e entre universitários (COWIE; MYERS, 2016).

No artigo segundo caracteriza-se *bullying* quando “há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação”. E ainda:

[...] ataques físicos; insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaças por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamento social consciente e premeditado; pilhérias.

No artigo terceiro, encontra-se a classificação das ações consideradas *bullying*, com destaque para o item VIII, que define o *cyberbullying*:

- I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - social: ignorar, isolar e excluir;
- V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI - físico: socar, chutar, bater;
- VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

O *bullying* entre universitários pode ser abordado em diferentes níveis: aconselhamento e apoio face a face; políticas e educação; estruturas legais para informar a prática e a política. As universidades também podem desempenhar um papel no apoio às vítimas de *bullying* sexual e as implicações para os serviços de aconselhamento estudantil. As implicações de distribuição não consensual de imagens íntimas apontam para a necessidade urgente da divulgação sobre a legislação vigente em nível universitário (LUCA *apud* COWIE; MYERS, 2016).

Destaca-se também o desafio para aqueles que desenvolvem políticas públicas de equilibrar liberdade de expressão, privacidade, segurança e regulamentação, ou excesso de regulamentação (SHARIFF; DEMARTINI *apud* COWIE; MYERS, 2016). Esse desafio se torna ainda maior com o advento do *cyberbullying* trazendo novos desafios às ações anti-*bullying* frente à sobreposição de formas de *bullying* tradicional e *cyberbullying* (GIOVAZOLIAS; MALIKIOSI-LOIZOS *apud* COWIE; MYERS, 2016).

Em estudo mais recente de 2021, as políticas anti-*bullying* desenvolvidas no ambiente universitário britânico são apresentadas em comparação com o australiano. Identificaram-se tendências em torno da relação entre a qualidade da política e as taxas de prevalência do *bullying* entre pares. O estudo contribui para ampliar o corpo de conhecimento através da análise de conteúdo e usabilidade das políticas e procedimentos anti-*bullying* no ambiente universitário australiano.

Esse estudo comparativo entre 39 universidades do Reino Unido e 37 da Austrália indica semelhanças, diferenças e onde as melhorias podem ser feitas, partindo de uma análise documental das políticas e procedimentos anti-*bullying* disponíveis *on-line*. De acordo com Vaill *et al.* (2021), não seria aceitável ou apropriado simplesmente usar estratégias e documentação desenvolvidas para escolas ou o local de trabalho em contexto universitário. Seria necessário construir estratégias e documentos específicos para universitários, promovendo um ambiente seguro e protegido.

O *bullying* não é um problema que afeta somente estudantes do Reino Unido e da Austrália. O problema afeta “22% dos estudantes nos Estados Unidos da América (EUA), 44% dos estudantes na Espanha, até 60% dos estudantes turcos” (VAILL *et al.*, 2021, p. 76). Esta ampla variação de prevalência, segundo a American Educational Research Association (2013), citada no mesmo estudo, pode ser atribuída a múltiplos fatores, como: diferenças culturais, definições usadas no estudo, técnicas de coleta de dados e tamanho da amostra. Apesar da variação, a situação-problema “*bullying* afeta estudantes universitários de todo o mundo” (VAILL *et al.*, 2021, p. 76).

Tanto no Reino Unido quanto na Austrália, existe legislação para proteger os alunos no ensino primário e escolas secundárias do *bullying*, através do uso das políticas anti-*bullying*. Em ambos os países, as escolas são obrigadas a fornecer uma política que incorpore determinados critérios para prevenir e gerir o *bullying*. No Reino Unido, a ação é coordenada pelos Departamentos de Educação da Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte. Estes fornecem orientações às escolas e descrevem os requisitos que as políticas e procedimentos das escolas devem atender. As próprias escolas criam a redação da política e são responsáveis por sua implementação; no entanto, são obrigadas por lei a possuir medidas de prevenção do *bullying* entre alunos. As autoras citam como fonte a *Anti-Bullying Alliance* (ABA) criada (2002) e organizada pelo National Children's Bureau.

Na Austrália a estrutura é semelhante, com Departamentos Estaduais de Educação que fornecem modelos, com base em uma estrutura nacional, para as escolas. Cada escola é responsável por criar sua própria política, de acordo com sua cultura e população (VAILL *et al.*, 2021).

Vaill *et al.* (2021) identificaram, em estudos anteriores de Cowie e Myers, de 2017 e 2019, que não existe uma legislação específica para a prevenção e intervenção de *bullying* e *cyberbullying*, nem legislação que exija que universidades tenham políticas anti-*bullying*. Essa lacuna na legislação não é exclusiva para o Reino Unido, e muitos países, incluindo Austrália, EUA, Japão, África do Sul, França e Suécia, não têm legislação anti-*bullying* para universidades.

De acordo com Pörhölä *et al.*, os estudos sobre as variações culturais nas experiências de *bullying* dos estudantes universitários são escassos e exigem colaboração internacional em pesquisa e desenvolvimento teórico, bem como políticas e ações internacionais e nacionais. Estes abordam o *bullying* como um determinante significativo das desigualdades de saúde na idade adulta jovem e o aconselhamento dos profissionais que trabalham com jovens adultos, a considerar como os ambientes de aprendizagem podem ser desenvolvidos para apoiar comportamentos pró-sociais e desencorajar o *bullying* (PÖRHÖLÄ *et al. apud* COWIE; MYERS, 2016)

No Brasil, há legislação própria sobre o tema a partir das leis de combate à intimidação sistemática, conforme apresentado a seguir.

4.1.2 Legislação própria sobre Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) – Leis nºs 13.663/2018 e 13.185/2015

No Brasil, a Lei nº13.663/2018 é um dispositivo recente, resultado do projeto de lei da Câmara (PLC) nº 171/2017. O texto incluiu dois incisos ao art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que incumbem todos os estabelecimentos de ensino a promover medidas de conscientização e combate a todos os tipos de violência. Os dois incisos acrescentados ao art. 12 da LDB são o IX e X, a saber:

Art. 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

.....
..

.....
IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (***bullying***), no âmbito das escolas;

X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.
(NR).

São nove os objetivos propostos no artigo 4º da referida lei, para instituição de Programas de Combate ao *Bullying*. O primeiro objetivo é “prevenir e combater a prática do *bullying* em toda a sociedade”, o que evoca considerar o ambiente escolar e universitário. O segundo refere-se a “capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema”. “Implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação” é o terceiro objetivo.

O quarto objetivo é “instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores”; no quinto, “dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores”. No sexto, “integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo”.

Promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua, e evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, referem-se ao sétimo e oitavo objetivos. Recomenda-se “privilegiar mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil”.

O último e nono objetivo marca a ênfase no *bullying* como tipo de violência a ser priorizado nas medidas de conscientização, prevenção e combate nos estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas.

4.1.3 Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos (2016)

No Brasil, como desdobramento da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática – mais conhecida como Lei do *Bullying*, discutida na seção anterior –, surgiu o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e Direitos Humanos, em julho de 2016. Há também, como marco normativo, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, de 2012.

Esse Pacto foi promovido através de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Justiça e Cidadania e Ministério da Educação, diante do aumento de situações de intolerância, *bullying* e diversos outros tipos de violência no ambiente

universitário brasileiro. A ideia é que instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica de todo o país, públicas e privadas, elaborem planos de atividades educativas para a promoção e a defesa dos DH (direitos humanos). Possibilita contemplar ações de um ou mais dos cinco eixos propostos: ensino, pesquisa, extensão, gestão ou convivência universitária e comunitária.

As linhas de ações prioritárias estão distribuídas em oito itens, contemplando os eixos acima citados. A primeira linha de ação prioritária estabelece formas de incluir a temática de Educação em DH e cultura de paz na organização da atividade acadêmica. A segunda linha de ação prioritária versa sobre medidas de valorização e disseminação de práticas exitosas. Na sequência, propõem-se diretrizes e serviços contra toda forma de violência.

O pacto propõe a criação de canais institucionais específicos para recebimento, apuração, acompanhamento e encaminhamento de denúncias e reclamações de casos de violações de DH ocorridos dentro e fora do *campus*, que não se confundem com uma estrutura de ouvidoria.

Ressalta-se a importância desse espaço diferenciado na atuação em situações de tensões e conflitos sociais que envolvam violação de DH, incluindo as providências cabíveis para o acolhimento dos casos: o afastamento da situação/ambiente de *bullying* para garantir a imediata preservação psíquica e física do assediado.

A quinta linha de ação confere aos mecanismos institucionais, como Ouvidorias, o papel de coordenar, fomentar e monitorar o cumprimento das medidas adotadas. Campanhas de sensibilização estão previstas na sexta linha de ação. A sétima refere-se às políticas e práticas para recrutamento, avaliação, remuneração e promoção de pessoal docente. A última e oitava linha de ação prioritária sugere o fomento ao uso de novas tecnologias da informação para a troca de conhecimentos e discussão sobre DH, como: websites, *e-learning*, programas de aprendizagem *on-line*, *e-fóruns*, conferências via *web*, acesso às bibliotecas virtuais e programas de educação à distância.

4.1.4 Publicações do Conselho Federal de Medicina (CFM)

Desde o início da pandemia de Covid-19, em 2020, as escolas de Medicina de todo mundo foram obrigadas a mudar rapidamente seus currículos, aulas,

estágios clínicos, e há incerteza e divergência sobre os papéis apropriados para estudantes de Medicina durante uma pandemia, e sua participação em cuidados clínicos têm variado entre as instituições. Embora algumas universidades tenham proibido qualquer interação com o paciente, outras recrutaram alunos para cargos em hospitais, como alunos ou trabalhadores de linha de frente recém-formados (SCHUITEMAN *et al.*, 2021; O'BYRNE *et al.*, 2020).

No Brasil, podem-se encontrar tais divergências nas orientações de entidades federais de caráter público durante o início da pandemia. O Edital nº 4, de 31 de março de 2020 do MS, que convoca estudantes de diversas áreas, inclui os de Medicina para o enfrentamento da pandemia, justificando tal decisão como de caráter emergencial. Além disso, a Presidência da República, por meio da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, autoriza antecipação da colação de grau dos estudantes dos cursos já citados, tomando como justificativa a atuação no combate à pandemia (FREITAS *et al.*, 2021).

Porém, em 15 de abril de 2020, o CFM se posicionou contrariamente, através de nota, às recomendações do MS. Na avaliação da autarquia, a possibilidade de antecipação da formatura desses alunos não traria benefícios evidentes para o atendimento. A suposição de que esses alunos são um recurso de voluntariado durante a crise constitui mais um elemento de incerteza nesse cenário.

Os adiamentos da formatura, a interrupção dos planos para ingresso na residência médica, a crise econômica e social inseridas nesse contexto pandêmico tornaram ainda mais complexo o cotidiano das práticas no internato médico. A insegurança dos estudantes e trabalhadores da saúde diante da rápida transmissão da doença, das mortes e das sequelas da Covid-19 constituíram um cenário sem precedentes na história.

As situações de dentro do *campus* ou, ainda que fora, que estejam associadas à vivência acadêmica – como festas universitárias, trotes universitários, experiências nos serviços de saúde – já eram objeto de atenção por parte das entidades representativas docentes e dos estudantes de Medicina no Brasil.

Apesar de o Código de Ética Médica não albergar os estudantes de Medicina, destaca-se que o movimento em torno da construção do Código de Ética dos Estudantes de Medicina foi feito pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), sendo

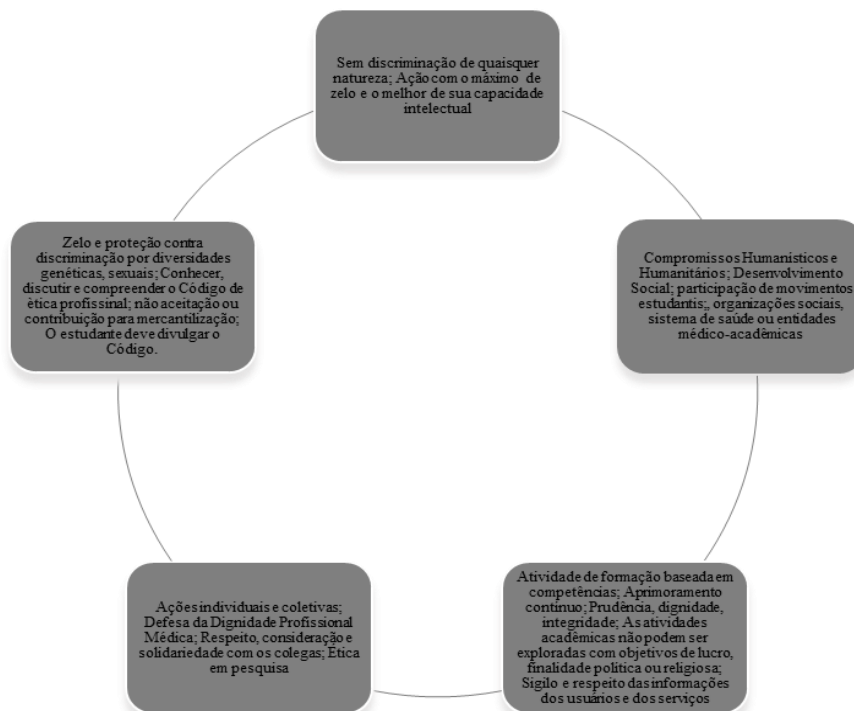
fruto de um trabalho coletivo recente (2016-2018), que contou com a participação das entidades estudantis e da Medicina vinculadas ao ensino.

[...] o CFM e as entidades estudantis vinculadas ao ensino nessa área de conhecimento entenderam ser oportuno elaborar uma carta de princípios universais, aplicáveis a todos os contextos, para estimular o desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva propícia ao fortalecimento de uma postura honesta, responsável, competente e ética, resultando na formação de um futuro médico mais atento a esses princípios básicos para atividade profissional e a vida em sociedade. (CFM, 2018, p. 10).

Tais princípios fundamentais estão descritos em 18 itens que estabelecem ações prioritárias para o desenvolvimento dos eixos: 1 - Relação do estudante com as instituições de ensino e de saúde; 2 - Relação do estudante com o cadáver; 3 - Relações interpessoais do estudante; 4 - Responsabilidade do estudante com seus estudos/formação; 5 - Relação do estudante com a sociedade; 6 - Relação do estudante com a equipe multiprofissional.

No quadro, a seguir, apresenta o panorama das ações distribuídas em 18 itens:

Quadro 2 - Princípios fundamentais do Código de Ética dos Estudantes de Medicina Brasileiros



Fonte: elaborado pelas autoras e adaptado de CFM. Código de Ética dos Estudantes de Medicina, 2018.

No eixo 1, que estabelece ações para se construir a “Relação do estudante com as instituições de ensino e de saúde”, podem-se observar direitos que dialogam com propostas já apresentadas em outros planos de análise nas seções anteriores. O artigo primeiro menciona “que é direito do aluno defender a existência de programas de avaliação e qualificação docente”, seguido de “ter ciência de regras de biossegurança”. Deve-se “adotar postura e vestimenta adequadas quando associados à formação; manter identificação visível, de acordo com as regras da instituição”; “ter o direito à liberdade de expressão no âmbito do questionamento de decisão do cotidiano estudantil”. Buscar “fomento de formas de apoio psicossocial; apontar falhas nos regulamentos e normas; direito à voz e a voto na instituição e participar de projetos que visem à melhoria na educação médica”. Por fim, o estudante de Medicina, no nono artigo, tem “direito de solicitar melhorias das condições de aprendizagem”.

Esse trabalho, fruto de um esforço coletivo de cerca de dois anos, reuniu médicos, professores e estudantes de Medicina do país, contribuindo para “a consolidação dos valores fundamentais durante a formação acadêmica dos futuros médicos no Brasil” (CFM, 2018, p. 11). É possível identificar valores e princípios para a atuação na resolução de tensões e conflitos sociais que envolvam violação de DH, dentro e fora do *campus*, com a preservação das pessoas envolvidas.

O estudo realizado por Vail *et al.* (2021) observou, nas políticas anti-*bullying* do Reino Unido, a importância dos chamados “sindicatos estudantis” na construção de propostas e ações específicas. Os estudantes participam da elaboração de propostas para a melhoria da convivência acadêmica.

Os estudos em Cowie e Myers, de 2016, bem como em Vaill *et al.* (2020), já demonstram a importância de se criar espaço específico no ambiente universitário para o acolhimento das situações de *bullying* para registro e informação oportuna, de fácil acesso e assegurando a proteção das pessoas e dos dados. Os princípios fundamentais observados no quadro acima indicam um processo similar de construção de uma ambiência na educação médica, valorada pelos estudantes, marcada pela não discriminação, zelo, respeito na educação médica no Brasil.

4.1.5 Estatuto da Juventude

A população universitária em geral se encontra na juventude, com idade entre 18 e 29 anos. O Estatuto da Juventude, disciplinado pela Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, veio assegurar o pleno exercício da cidadania juvenil (BRASIL, 2014), fortalecido, desde 2005, pela criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE).

Essas instâncias colaboraram para a construção do Estatuto da Juventude, que tem como princípios a promoção “da autonomia e emancipação dos jovens”; da participação social e política”; “da criatividade e do desenvolvimento do País”; “do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem”; “da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação”.

Para estimular a participação dos jovens nesse processo, foi criado, em julho de 2013 pela SNJ, o Participatório – Observatório Participativo da Juventude. Refere-se a um ambiente virtual e interativo para favorecer debates e mobilizações (BRASIL, 2014).

No sentido de concretizar as políticas públicas *in loco*, foi instituído o programa Estação Juventude, espaço destinado a oferecer informações sobre programas e ações para os jovens, além de orientação, encaminhamento e apoio à juventude de acordo com a localidade. Reúnem-se as ofertas municipais e estaduais que existem no local e articula-se essa rede. Também se traduz numa forma de reconhecimento do Estado dos direitos desse segmento (BRASIL, 2014).

Visando facilitar a implantação do Estação Juventude, foi desenvolvido o caderno de reflexões “Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude”, organizado por Helena Abramo (2014), da SNJ. Este caderno traça um panorama das questões relativas à implantação de políticas públicas para a juventude. Aborda temas como a noção de território, emancipação, participação, redes sociais, dentre outros, apresentando elementos conceituais sobre a questão juvenil na atualidade, além dos desafios presentes na elaboração e implantação de ações governamentais para jovens.

Os programas e ações propostas compõem o “Plano Juventude Viva”, que integra as políticas públicas e articula com estados e municípios a identificação de ações específicas para a desconstrução da cultura de violência contra os jovens, em

especial, contra a juventude negra. Neste sentido, os movimentos ligados à juventude e à questão racial têm sido fundamentais (BRASIL, 2014).

Ainda de acordo com a cartilha sobre as reflexões para se implantar a Estação Juventude, a desterritorialização dos processos produtivos, a flexibilização das relações de trabalho e a diluição dos mecanismos de ascensão social resultam em dificuldades crescentes para a emancipação dos jovens.

Desde os anos 1980, os fatores acima vêm afetando a condição juvenil. Isso significa que, na juventude, evidenciam-se “as desigualdades econômicas, disparidades regionais, dicotomias entre o campo e cidade, assim como preconceitos e discriminações (de gênero, raça-etnia, orientação sexual, religião), que distanciam os jovens de classes e grupos sociais distintos” (BRASIL, 2014:).

Segundo o livro publicado pela UNESCO Brasil, intitulado Cultura de Paz: da reflexão à ação (Cultura de paz no Brasil (unesco.org)), a questão da violência no Brasil “é uma das maiores preocupações da sociedade”. Os índices de violência e insegurança, especialmente nos grandes centros urbanos, aumentaram nas últimas duas décadas (UNESCO, 2010).

No Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) de 2017, verifica-se “que em quase todos os estados brasileiros, as negras com idade entre 15 a 29 anos apresentam mais risco de exposição à violência que as jovens brancas na mesma faixa etária”. O risco relativo de uma jovem negra ser vítima de homicídio é 2,19 vezes maior do que o de uma jovem branca”. Os dados permitem caracterizar que a violência incide sobre a população jovem do Brasil, e os negros são os mais vulneráveis (UNESCO, 2010). Por outro lado, atualmente os jovens compartilham símbolos e sentidos que apresentam aproximações inéditas vinculadas às tecnologias de informação. Os “símbolos desta forma construídos passam a ‘habitar’ nossas formas de pensar, sem que nos possamos dar conta disso” (BRASIL, 2014, p. 23).

A possibilidade de experimentação da condição juvenil, cujo recurso analítico utilizado na referência acima é chamado “moratória social”, está articulada ao conjunto de instituições sociais responsáveis por sua realização. Como “escola, Universidade, Igreja, família, mas também partidos, associações classistas, equipamentos e organizações culturais” (BRASIL, 2014, p. 30). O grau de adequação entre o jovem construído como símbolo da sociedade e o jovem real é o que determinaria esse tempo e essa energia disponível da juventude para o investimento de uma autonomia futura (BRASIL, 2014).

As condições de uso da rede de instituições voltadas para a juventude não estão disponíveis de maneira semelhante para todos numa mesma sociedade; o grau de desigualdade de oferta desta rede varia de acordo com as marcas das desigualdades. O direito de ser jovem ao ser transformado num símbolo, símbolo de condição de vida restrita a poucos, demarca os sujeitos considerados “beneficiários” desta condição (BRASIL, 2014, p. 30-31).

A Unesco (2010, p. 12) “parte do princípio de que a violência persiste com uma nova face” e propõe a educação voltada para a cultura de paz que enfatiza a importância da diversidade cultural. Quando a Unesco investe em uma cultura de paz, “a âncora dessa busca é a educação como um direito intimamente relacionado com a conquista da paz”.

A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu, em 1999, cultura de paz como:

[...] um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida de pessoas, grupos e nações baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, na prática da não-violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação, podendo ser uma estratégia política para a transformação da realidade social.

Foram estes valores que fundaram a Unesco e, em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o “Ano Internacional da Cultura de Paz”, marcando o início de uma mobilização mundial e de uma aliança global de movimentos existentes para concretizar os princípios estabelecidos nas convenções (UNESCO, 2010).

A educação voltada para a cultura de paz na Unesco (2010, p. 14), segundo o Relatório Delors, é organizada em quatro princípios-pilares: “Aprender a conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser”. O ponto de vista das questões relacionadas à paz “dependerá das realidades próximas, e a partir delas ir em todas as direções, ir para as outras realidades, uma vez que seria possível enxergar a nossa própria realidade, como diz Paulo Freire” (UNESCO, 2010, p. 69).

No Brasil, observa-se na obra de Paulo Freire, em especial nos livros Educação como prática da liberdade, de 1967, e Pedagogia do Oprimido, de 1968, o diálogo da educação como liberdade e o enfrentamento das violências físicas e ideológicas e dos processos de “massificação” que oprimem o desenvolvimento do ser no mundo.

O autor cita a transformação das Universidades como um dos questionamentos do movimento jovem da época, ao exigirem a “transformação da realidade mesma para que as Universidades possam se renovar” (FREIRE, 1987, p. 16). A realidade partilhada é o objeto da investigação temática aliado ao processo da ação como síntese cultural. Segundo o autor, é na etapa da investigação que “se vai constituindo o clima da criatividade” para a educação (FREIRE, 1987, p. 49).

Este processo de se problematizar junto à realidade e a partir dela se inserir no processo histórico como sujeitos é ponto importante desta obra contra as formas de opressão que marcam as desigualdades (FREIRE, 1987). Neste sentido, ao percorrer os achados referentes ao processo de implantação do Estatuto da Juventude, com destaque para o Programa Estação Juventude, observam-se princípios e diretrizes em comum referentes aos demais marcos normativos sobre a questão mais geral de enfrentamento da violência na juventude brasileira, em especial, entre os estudantes do internato médico.

Observa-se uma intercessão de princípios em comum (respeito à diversidade, cultura de paz e DH) quando se identificam ações, estratégias, atividades que poderão potencializar espaços de diálogo já instituídos nas universidades e, em especial, nas escolas médicas. Esse movimento compõe o movimento mais amplo de pacificação (UNESCO, 2010) que envolveria a comunidade acadêmica.

Há na regulamentação própria instituída ações específicas para o enfrentamento da violência em vários planos operativos. Desde a conceituação presente na lei contra a intimidação sistemática – “Lei do *bullying*” brasileira, até sua operacionalização presente no estatuto da juventude, pacto universitário e Código de Ética dos Estudantes de Medicina.

Identifica-se como porta de entrada para acolher situações de *bullying*, espaços seguros e de fácil acesso com informações simples e objetivas, buscando diferenciar situações de conflito. A condução das situações é outro ponto fundamental dessa rede de apoio que prevê, de acordo com os estudos citados, uma resposta rápida garantindo o sigilo e a privacidade dos envolvidos.

No plano conceitual, verifica-se que há um esforço internacional para se reunir os estudos sobre *bullying* e *cyberbullying* no mundo, como identificado nas publicações da *International Journal of Environmental Research and Public Health* (IJERPH), que possui uma coleção específica sobre o tópico “*Bullying, Cyberbullying, Dating Violence, and Cyber Dating Violence in Adolescence*”. Há

publicações de diversos países no esforço de diferenciar o *cyberbullying*, *cyber* agressão e abuso na internet, por exemplo. Destacam-se aqui os estudos de pesquisadores do Reino Unido e Austrália, pioneiros em estudos comparativos sobre *bullying* no ambiente universitário.

O reconhecimento dos saberes e práticas que cada IES constrói para a convivência acadêmica, de acordo com os achados, compreenderia: identificar o problema, acolher as partes, garantir sigilo e privacidade e dar uma resposta oportuna para todos, prevendo informar a gravidade da situação aos envolvidos e adotar as medidas administrativas necessárias para cada situação. O que se observa nas publicações recentes sobre esse processo é que o tema da violência deve ser enfrentado como um valor institucional, com regras simples e objetivas que exigem articulação local, conforme seus respectivos arranjos organizacionais. Destacam-se as ações *anti-bullying* desenvolvidas pelos universitários identificadas nas universidades do Reino Unido, que apresentam um índice de prevalência menor de bullying em comparação com outros países. Os sindicatos de estudantes similares ao movimento estudantil do Brasil participam da criação de locais seguros e protegidos específicos para acolhida e encaminhamento das situações.

No plano normativo, identifica-se um amplo espectro de elementos conceituais, organizacionais, políticos, éticos e culturais, destacando-se aqui o princípio da dignidade da pessoa e a legislação própria sobre o bullying no Brasil. Ressalta-se ainda, nesse estudo, a importância do Código de Ética dos Estudantes de Medicina.

Há, nesse documento, os conceitos de ética e moral, de responsabilidade social, de não discriminação e preconceitos. Os valores estão estabelecidos e conduzem a um debate mais ampliado no âmbito da bioética. Há posicionamento contrário a qualquer tipo de violência.

O pacto universitário sinaliza ações específicas para o enfrentamento da violência com valores estabelecidos: respeito à diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos. As ações indicam um horizonte de se potencializar o que já se tem e abrir espaço para a construção de locais mais protegidos e seguros de acolhida. Tal fato também pode ser observado nas publicações sobre o assunto, no âmbito internacional, como visto em Cowie e Myers et al. Os planos de desenvolvimento institucionais já existentes, projetos pedagógicos dos cursos e planos de trabalho das comissões de internato médico poderão acolher o tema do

bullying como uma ação para a promoção dos valores já instituídos. Além disso, os locais de acolhida da comunidade acadêmica, bem como os agentes que são acionados para o apoio psicopedagógico dos estudantes, poderão contribuir na integração das ofertas para esse tipo de cuidado em saúde estudantil.

Por fim, o Estatuto da Juventude apresenta programas específicos, como o Estação Juventude, que poderá integrar a rede de serviços e ações locais voltados para a juventude, podendo funcionar como um dos pontos de apoio local para estudantes de IES. Este ponto seria catalisador das políticas locais – sociais, econômicas, culturais, de esporte e lazer – para a juventude das IES articulada com a cultura local.

O estudo apresentado identificou, no arcabouço jurídico-institucional no Brasil, ações que podem funcionar como procedimentos e políticas anti-bullying no ambiente universitário. Destaca-se o Código de Ética dos Estudantes de Medicina como um marco normativo para os estudantes de Medicina guiarem suas práticas e reflexões no ambiente universitário. Além deste, a legislação própria, o pacto universitário e o Estatuto da Juventude também compõem esse campo de sentidos e significados em torno da diferenciação de situações de violência para constituir um ambiente de respeito à diversidade, cultura de paz e dos direitos humanos.

5 TERCEIRO CAPÍTULO

Neste capítulo, também a ser submetido como artigo, utiliza-se o conceito de Bègin sobre o significado de “estar em situação” – desde a sensação de ruptura, desequilíbrio, incômodo diante de uma situação de *bullying* e *cyberbullying*, aqui novamente recuperada enquanto tipificação, em diálogo com o contexto mais geral de infodemia e da responsabilidade individual e social corporativa.

Constitui-se um diálogo com as situações de conflito que podem se apresentar de forma implícita e oculta na vida universitária, até as ações mais específicas, para seu enfrentamento na universidade, em especial no eixo da convivência acadêmica e comunitária.

O método utilizado foi o intuitivo-dedutivo para uma análise crítica do processo de “agir em situação”, como processo de responsabilização no sentido que trata Paulo Freire, como forma de problematizar a cultura por ela mesma.

5.1 BULLYING E CYBERBULLYING NO AMBIENTE ENSINO-SERVIÇO

Raquel Miguel
Rodrigues Maria
Claudia Vater

5.1.1 Introdução

O *bullying* é um problema de saúde pública mundial. Ocorre em todos os países e em todos os ambientes, como escolas, locais de trabalho e até mesmo no ambiente familiar. No Brasil, há uma sistematização em legislação própria e tipos penais que configuram esse tipo de violência. Ainda que já exista esse arcabouço jurídico- institucional sobre o tema, o cumprimento deste merece reflexão frente a problemas que não são resolvidos somente observando as leis.

Do ponto de vista ético, observam-se os aspectos individuais, organizacionais e culturais que gravitam em torno da percepção do fenômeno – *bullying* e *cyberbullying* no ambiente universitário enquanto elementos integradores.

Consideram-se aqui o debate sobre os direitos humanos e a cultura de paz como conceitos organizadores para ações estratégicas no enfrentamento das violências na juventude, no Brasil e no Mundo, como já apontado no capítulo 2 desta tese.

Publicações nacionais e internacionais identificam que profissionais e estudantes da área de saúde apresentam maior risco de sofrer violência, física ou psíquica, por trabalharem nesse setor. De acordo com Knoener (2019), Jacoby & Monteiro (2016), Scardoelli *et al.* (2017), Gonçalves (2016), Villaça & Palácios (2010), autores que estudaram predominantemente estudantes de Enfermagem e Medicina, a violência afeta particularmente as camadas mais jovens de mulheres, caracterizando uma situação ética sobre gênero e de ocupação.

A alta prevalência de problemas de saúde mental entre os estudantes de Medicina já era uma preocupação de saúde pública antes da pandemia de Covid-19 (IMRAN *et al.*, 2021). Na revisão sistemática sobre o tema publicada por Rosenstein *et al.* em 2016, a estimativa sumária da prevalência de depressão ou sintomas depressivos entre estudantes de Medicina foi de 27,2%, e a de ideação suicida foi de 11,1%. Estudantes de Medicina de 167 países relataram sintomas depressivos e ideação suicida de acordo com essa revisão (ROTENSTEIN *et al.*, 2016).

Os autores apontam a necessidade de desenvolver estudos epidemiológicos prospectivos que acompanhem de forma longitudinal, ao longo do curso, a prevalência desses sintomas. A relação da depressão na graduação como preditor da depressão na residência médica e as estratégias para reduzir tal prevalência nessa transição também são temas sugeridos para estudos futuros. A reformulação dos currículos e a diminuição das barreiras de acesso a serviços de saúde mental também são apontados (ROTENSTEIN *et al.*, 2016).

A pandemia de Covid-19 criou ondas de impacto no bem-estar mental de estudantes de Medicina em todo o mundo. Os estudantes de Medicina já em risco foram globalmente afetados pelos *lockdowns* e quarentenas, com suspensão de atividades presenciais no início da pandemia de Covid-19. Os estudantes do internato médico vivenciaram atrasos nas formaturas e adiamento do processo de formação na pós-graduação, exemplos citados nos estudos em Teh *et al.* (2023) e TMS Collaborative (2021).

Estudantes de Medicina no Paquistão apresentaram aumento nos níveis de ansiedade e depressão com a pandemia (TEH *et al.*, 2023; IMRAN *et al.*, 2021). Na Malásia, estudantes de Medicina relataram perda no aprendizado devido a interações ineficazes entre professores e deficiência no apoio dos educadores e familiares (TEH *et al.*, 2023; TMS Collaborative, 2021). Segundo Servin-Rojas *et al.* (2022), as medidas de mitigação implementadas no México e em outras partes do mundo interferiram no processo de formação médica, em especial, no que tange ao treinamento de habilidades clínicas.

Com relação à prevalência do *bullying* e *cyberbullying* antes da pandemia, Farley *et al.* (2015) constataram, em sua pesquisa com médicos estagiários, que os atos de *cyberbullying* foram vivenciados por quase metade da amostra durante sua formação, sendo os colegas estudantes os principais perpetradores. Essas experiências foram significativamente ligadas a problemas de saúde e insatisfação no trabalho; aqueles indivíduos que se culpavam pareciam estar mais em risco de desenvolver problemas de saúde.

5.1.2 A situação-problema

Propõe-se aqui entender essas vulnerabilidades, do ponto de vista da ética organizacional, no sentido de trazer elementos que compreendam “estar em situação”, como proposto por Bégin (2017). Para o autor, “estar em situação” supõe que o ator experimente uma ruptura, um desequilíbrio, uma desordem no curso de suas ações. Experimentar uma desestabilização ética é o ponto de partida para a entrada em uma situação e a existência da situação, que são elas próprias condições necessárias para o desejo e o interesse de transformar essa situação (BÉGIN, 2017).

Esta seria uma pré-condição para o processo de problematização, que é um passo crucial na lógica da situação em Dewey. A partir deste conceito de situação em Dewey, demonstrado por Bégin (2017), a capacidade de “estar em situação” exige do ator sensibilidade, que se manifesta na avaliação imediata que ele faz da situação, assim como seu desejo de transformar esta última (BÉGIN, 2017).

A investigação é, portanto, necessária em cada situação, desde a acolhida dos envolvidos até o afastamento dos mesmos e encaminhamento para o apoio psicológico, se necessário. Algumas das etapas da investigação da situação para

Dewey (2014) passam pela observação dos detalhes para configuração da situação, para a análise de seus diversos componentes. A adoção de uma decisão servirá de hipótese provisória até que as consequências que se esperavam e para as quais foi escolhida sejam comparadas com as consequências reais (DEWEY, 2014).

No Canadá há poucas referências à noção de competência ética relacionados aos programas de treinamento universitário em ética. Isso pode ser explicado pelo fato de que é um conceito ainda relativamente jovem e os usos atuais de competência ética no local de trabalho podem tender mais para desacreditar do que para aumentar o interesse acadêmico neste tema (BÉGIN, 2017)

O autor apresenta o conceito de competência ética considerando a situação na tradição pragmática de Dewey e o modelo dinâmico de competência desenvolvido por Le Boterf e Zarifian. Neste último, o indivíduo competente é aquele que conseguiu tirar proveito de seu ambiente (recursos externos) para desenvolver habilidades (recursos internos) que ele sabe implementar em seu ambiente (atualização em situações) (BÉGIN, 2017).

O uso da noção de competência ética permanece impreciso segundo o autor e geralmente faz parte de uma perspectiva de moralização dos atores: a competência ética é, portanto, muitas vezes reduzida a questões de conformidade comportamental (BÉGIN, 2017).

A participação do ator na situação não é a princípio intelectual, de acordo com Bégin. É experienciada existencialmente como uma ruptura no curso da experiência, um desequilíbrio, uma instabilidade, uma incerteza (BÉGIN, 2017). O tratamento referido aos problemas é o que Dewey chama de situação.

Ao se deparar com a situação, os envolvidos facilmente se identificam na representação, de acordo com Freire (1967). E é aqui que o debate da cultura ocupa seu lugar como aquisição sistemática de conhecimentos e da própria democratização da cultura. O autor se reporta a Simone Weil, filósofa francesa, para trazer o que considera uma necessidade fundamental da alma do homem, que é a responsabilidade. A satisfação dessa necessidade, referindo-se à responsabilidade em Simone Weil, “exige que o homem tenha de tomar a miúdo decisões em problemas, grandes ou pequenos, que afetam interesses alheios aos seus próprios, com os quais, porém, se sente comprometido” (FREIRE, 1967, p. 57).

A mesma autora é citada no livro da Unesco de 2010, que realiza um balanço da primeira década da Cultura de Paz no Brasil. Nessa obra, cita-se que Weil

afirmava que “a injustiça é um desequilíbrio de força, e por conseguinte, para restabelecer a justiça é necessário reabilitar a força. Assim, lutar é agir para exercer uma força, para impor um limite à força bem-produzida” (UNESCO, 2010, p. 82). No sentido moral, a força aqui considerada seria a qualidade de alguém que tem a coragem de recusar submissão à lei da violência.

A “Cultura de Paz” se tornou um programa de ação da Unesco em 1992 e, sete anos depois, em 1999, um programa de ação das Nações Unidas. A definição de um conceito de cultura de paz foi inspirada na constituição da Unesco, “ápice de um longo processo de amadurecimento iniciado pela Declaração de Lamussucro³ sobre a paz nas mentes dos homens, desenvolvida no Congresso Internacional sobre Paz nas Mentes dos Homens” (UNESCO, 2021).

De acordo com a Resolução 52/13, de 15 janeiro de 1998, da Assembleia Geral das Nações Unidas, a cultura de paz consiste

[...] em valores, atitudes e comportamentos que refletem e inspiram a interação social e o compartilhamento com base nos princípios de liberdade, justiça e democracia, todos os direitos humanos, tolerância e solidariedade, que rejeitam a violência e se esforçam para prevenir conflitos, abordando suas causas para resolver problemas por meio do diálogo e da negociação, e que garantam o pleno exercício de todos os direitos e meios para participar plenamente no processo de desenvolvimento de sua sociedade.

No mesmo ano, 1998, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Década Internacional para a Promoção de uma Cultura de Não Violência e de Paz em Benefício das Crianças do Mundo (2001-2010); aprovou, em 1999, a Declaração e Programa de Ação para uma Cultura de Paz; e estabeleceu o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, sob a liderança da Unesco (2021):

Entre as muitas atividades que marcaram a celebração do Ano Internacional da Cultura de Paz estava a publicação do *Manifesto 2000*, que serviu de base para uma campanha mundial em favor da cultura de paz.

O Manifesto 2000 foi escrito por um grupo de vencedores do Prêmio Nobel da Paz, com o objetivo de criar um senso de responsabilidade pessoal em relação à

³ Lamussucro é a capital da Costa do Marfim cujo governo organizou o evento em parceria com a Unesco no período de 26 de junho a 1 de julho de 1989 (UNESCO, 2021).

humanidade. Esse manifesto foi disponibilizado e assinado por quase 76 milhões de pessoas em todo o mundo (UNESCO, 2021).

Na 37ª sessão de 2013, a Conferência Geral adotou a Estratégia Operacional da Unesco para a Juventude (2014-2021), que visa garantir que homens e mulheres jovens estejam engajados em políticas e programas a liderar ações para promover a paz e o desenvolvimento sustentável em seus países e comunidades.

Ao mesmo tempo, identifica-se que devido a crises persistentes, os jovens são confrontados com desafios agudos que afetam aspectos importantes de suas vidas. A proposta da Unesco é melhorar o investimento em investigação, políticas e programas, para que os jovens possam exercer direitos, recuperar a esperança e o senso de comunidade e envolver-se como atores sociais responsáveis e inovadores (UNESCO, 2014).

Nesse mesmo período, no Brasil, foi promulgado em 2013, o Estatuto da Juventude, disciplinado pela Lei no 12.852, de 05 de agosto de 2013, que veio assegurar o pleno exercício da cidadania juvenil (BRASIL, 2014). Dentre os princípios estabelecidos pelo Estatuto, destaca-se “a promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação”. Este último princípio estabelecido pelo Estatuto converge com os princípios estabelecidos de uma maneira mais ampla do contexto internacional pela cultura de paz.

O Programa Estação Juventude representa uma ação estratégica, produto do Estatuto que prevê uma articulação local de ações e serviços que envolvam a cultura, esporte, lazer, saúde, arte, educação e cidadania através de atores sociais locais. As instituições de ensino superior, em especial as escolas médicas, já estão inseridas nas diversas localidades das redes municipais de serviços, o que poderia facilitar o desenvolvimento de ações conjuntas voltadas para a juventude.

Em especial os programas de internato em Medicina de Família e Comunidade brasileiros promovem espaços mais ampliados do cuidado que permitem aos alunos transitarem em diversas realidades. Esse campo híbrido de atuação, que inclui a IES, o SUS local e a comunidade, pode funcionar como vetor para práticas anti-*bullying*. A diversidade cultural como um elemento fundamental para se pensar o cuidado e a formação em saúde já se apresenta nas publicações recentes da área de Educação Médica.

Os espaços de formação médica podem favorecer o diálogo entre culturas, já que os internos transitam por diversos espaços. As situações de *bullying* e

cyberbullying nesses espaços podem indicar um marcador significativo das desigualdades de saúde na idade adulta jovem. Os profissionais que trabalham com jovens adultos podem observar e atuar nesses ambientes de aprendizagem e desencorajar situações de violência.

Os momentos de reflexão dos casos clínicos, das discussões teóricas, de conflitos e tensões entre internos, pacientes e seus familiares, preceptores e professores podem ser uma oportunidade para enriquecer um diálogo mais amplo para um processo de pacificação. Identificar como as comunidades se organizam, como os jovens e adultos da área adscrita se reúnem, se divertem e se articulam poderia ser um aspecto a ser mais aprofundado nas cartografias dos territórios de saúde, onde os internos habitam, aproximando as realidades das pessoas.

As formas como os internos se relacionam com seus pares e com as comunidades nas quais eles transitam podem indicar um ponto de intercessão para práticas de valorização da cultura e da prática da alteridade e do respeito à diversidade. Partilhar os conhecimentos nesses lugares, trocando danças, músicas, ideias, saberes, alimentos, exercícios físicos, música, arte, poesia, religião e literatura, onde a comunidade já se realiza culturalmente, pode ser um aspecto a ser considerado, de acordo com o que cada um se sente confortável de realizar.

Uma conversa numa sala de espera com as mães das crianças que irão vacinar, uma dança circular com os idosos, um teatro para as crianças da puericultura ou nas escolas e creches municipais, uma prática meditativa em grupo, uma dinâmica com trabalhos manuais com mulheres em sofrimento, um olhar atento a pessoa acamada e seus familiares, um dia de almoço comunitário são exemplos de práticas acolhedoras que podem ter impacto para a educação popular em saúde e no processo de formação em saúde.

A questão que se coloca daqui em diante é: como o estudante poderá ser protagonista de ações mais acolhedoras se está inserido em contextos violentos?

No Brasil, encontram-se nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) e, em 2015 como apresentado, na Lei do *Bullying*, pistas para o enfrentamento de violências. E como desdobramento desta, observa-se no Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e Direitos Humanos (2016), uma série de ações estratégicas que podem facilitar e

articular as ações para a concretização deste amplo processo de pacificação, como já mencionado nos capítulos anteriores.

O Pacto previa que no espaço das universidades, planos de trabalhos fossem construídos ancorados em uma filosofia de cultura de paz e de respeito à diversidade e que contemplasse um ou mais dos cinco eixos: ensino, pesquisa, extensão, gestão, convivência universitária e comunitária. No eixo da convivência, podem-se articular propostas que aproximem os estudantes entre si e das comunidades assistidas.

Quadro 3 - Principais ações estratégicas dos eixos do Pacto Nacional Universitário

ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	GESTÃO	CONVIVÊNCIA
Matrizes curriculares com conteúdo de DH e Cultura de Paz	Pós-graduação em DH	Parcerias com a gestão pública	Canais institucionais específicos em casos de violação de DH ocorridos dentro e fora do campus	Campanhas de sensibilização
Atividades curriculares específicas	Centros de estudos e pesquisas em DH	Assessorar governos, organizações sociais e sociedade em DH	Mecanismos institucionais para acompanhamento das medidas administrativas adotadas	Assegurar igualdade de oportunidades
Seminários temáticos em DH e Cultura de Paz	Desenvolvimento de metodologias de ensino diversas	Promover ações em entidades apoiadoras em DH	Comissão de DH	Valorização da Diversidade Cultural Brasileira
Centros de interesse interdisciplinares	Pesquisa de temas da nossa diversidade cultural	Promover ações com instâncias participativas	Garantia da proteção, sigilo e privacidade das partes envolvidas, evitando-se práticas punitivistas e redistributivas	Ética de respeito à Alteridade
Plano Pedagógico do curso cuja Educação em DH seja organizador.	Fomento de uso de novas tecnologias	Promover fóruns e articulações com conselhos de direito, conselhos de gestores	Fomentar espaços para troca de conhecimentos e para discussão de DH no campus	Políticas e práticas para recrutamento, avaliação, remuneração e promoção de pessoal docente que respeite os princípios dos DH.

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de BRASIL, 2016.

No quadro 3, acima, apresentam-se as principais ações estratégicas do Pacto. As ações estratégicas estão distribuídas nos eixos organizativos do Pacto e demonstram uma direção em torno do desenvolvimento dos conceitos: Direitos Humanos; Cultura de Paz e Diversidade Cultural. As ações exemplificadas no quadro acima indicam caminhos observados pela Unesco (2010) no que se refere à produção de conhecimento de forma sistemática a fim de encontrar as causas da violência.

Há institucionalidade para absorver e caracterizar situações de *bullying* e também propostas gerais desenhadas no pacto que podem funcionar como ações anti-*bullying*. Porém, ao focar apenas em agressores e vítimas individuais, o contexto social mais amplo em que o *bullying* ocorre é muitas vezes esquecido; mais importante, o papel da maioria que são testemunhas, reforçadores e assistentes do *bullying* não são levados em consideração (COWIE; MYERS, 2016).

As autoras mencionadas identificaram que as estratégias de enfrentamento mais eficazes foram limitar a exposição dos envolvidos e a acessibilidade *on-line* nos casos de *cyberbullying*; estratégias de enfrentamento menos eficazes foram caracterizadas por contato agressivo ou vingativo com o agressor.

Aqueles que lidaram pior foram os alunos para os quais o *bullying* atendeu à definição legal de *cyberstalking* (*stalk* significa perseguir) e aqueles que estavam sendo intimidados por um ex-namorado/parceiro íntimo. Um aspecto preocupou a confusão dos alunos sobre a gravidade do *cyberbullying*, já que alguns o consideravam simplesmente uma brincadeira e não um crime. A falta de pesquisas sobre a natureza e incidência do *bullying* e a abordagem fragmentada para lidar com o problema significa que este é um aspecto da vida estudantil que é negligenciado (COWIE; MYERS, 2016).

As autoras mencionam que o ambiente universitário pode resistir a tais investigações, pois isso pode ser contraproducente em termos de recrutamento de novos alunos e promoção de uma imagem positiva da vida universitária. Portanto, seguindo essa premissa seria mais seguro patologizar o *bullying* e vê-lo como um problema individual e não organizacional.

Os atos violentos contra um grupo ou intragrupo devem ser tratados de modo diferenciado de situações de violência contra um indivíduo. Por isso mesmo, é importante identificar corretamente essas situações, para se compor medidas específicas de acolhimento e apoio no ambiente universitário.

Atos contra uma coletividade provenientes da desinformação, *fake news* e discurso de ódio por exemplo são contextos diferentes de atos que podem ocorrer no âmbito da relação individual. Trata-se, de um lado, de informações difusas, como é o caso da desinformação (HÜBNER; RECK, 2022, p. 142), que podem “incitar atitudes discriminatórias contra pessoas que partilham de uma identidade em comum, como a cor da pele, o gênero, a opção sexual, a nacionalidade, a religião, entre outros atributos”.

Por outro lado, pode haver atitude hostil já tipificada no Brasil, como os crimes contra a honra (calúnia, injúria e difamação); e os de assédio sexual e o assédio moral (em processo de criminalização) cuja responsabilidade civil e penal é de caráter individual e a vítima e o agressor estão identificados.

Neste sentido, este artigo também recupera as diferenciações dos conceitos do *bullying* e suas formas de expressão *cyberbullying*, assédio moral e assédio sexual e suas implicações no contexto mais geral da responsabilidade civil e penal de caráter individual e de responsabilidade social corporativa, conforme a seguir.

5.1.3 *Bullying* e suas formas de expressão

O *bullying*, nas suas diversas formas de expressão, não deve ser confundido com conflitos temporários (BJÖRKLUND *et al.*, 2020). Nem todo conflito é *bullying*; posicionamentos e opiniões divergentes entre trabalhadores podem ocorrer. As diferentes culturas profissionais

, visões de mundo (valores) diferentes podem gerar tensões resultantes de reivindicações, por disputas de poder ou conflito de interesses (BRASIL, 2015).

É possível identificar, no quadro que se segue, que o desequilíbrio de poder e a repetição de atos violentos contra uma pessoa ou grupo de pessoas são características que tipificam a ocorrência do assédio moral, que é um subtipo de *bullying*, na situação acima, referente ao ambiente de trabalho.

Quadro 4 - Diferenças entre conflito e assédio moral

CONFLITO	ASSÉDIO MORAL
As divergências de visão entre os profissionais são reconhecidas.	Agressões podem ser difusas e implícitas.
Os profissionais envolvidos têm consciência da divergência.	Interação confusa e indefinida; nega-se a existência do assédio.
Comunicação direta e franca entre profissionais que possuem opiniões diferentes.	Comunicação dá-se de forma evasiva, dissimulada ou há recusa ao diálogo.
Não altera permanentemente o clima organizacional.	Clima organizacional conturbado.
Há relacionamento profissional direto entre divergentes, ainda que resolvam interromper o diálogo acerca de um tema específico.	Pode haver recusa à interação, isolamento.
Confrontos e divergências ocasionais.	Práticas antiéticas duradouras e frequentes.
Não objetiva prejudicar ou afastar da organização o profissional com visão divergente.	Objetiva prejudicar a situação do trabalhador na organização, podendo levar à demissão ou à exoneração.
Pode provocar antagonismo entre grupos e sofrimento compartilhado.	O assediado pode ser o único alvo (o que não descarta o assédio moral coletivo).

Fonte: adaptado pelos autores de BRASIL, Ministério da Saúde (2015).

No ambiente ensino-serviço, os estudantes do internato médico experimentam situações típicas do ambiente de trabalho e, desta forma, torna-se relevante reconhecer situações em que há cumprimento de regras e acordos daquelas em que se extrapola o currículo formal, daquilo que se convencionou chamar de currículo oculto, como se observa no estudo de Michael W. Apple de 1971, chamado “*The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict*”.

O currículo oculto em Apple é inspirado na definição cunhada por Jackson em 1968, que se refere às normas e valores implícitos, que efetivamente são ensinados nas escolas e normalmente não são ditos quanto aos seus fins e objetivos pelos professores. Corresponderia, no caso do ambiente ensino-serviço na formação em saúde, ao campo da experiência de formação educacional e profissional, fruto das relações interpessoais produzidas no ambiente acadêmico. É o campo onde se inscreve o conjunto de valores e atitudes desenvolvidos no processo de aprendizagem.

O currículo oculto pode revelar, no caso da educação médica, a reprodução de uma ordem social estratificada por classes, raças, gêneros, sexualidades, nacionalidades e concepções políticas, religiosas, econômicas, culturais, entre outras, por meio de modelos de ensino hierarquizados, centrados em especialistas, que expressam implicitamente uma importância maior nas disciplinas tradicionais, por exemplo, colocando as habilidades humanísticas e do profissionalismo em segundo plano (SANTOS *et al.*, 2020).

Ao mesmo tempo, segundo os autores, a percepção precoce dos problemas causados pelo currículo oculto nos primeiros anos de formação pode permitir a integralização de conteúdos no currículo formal sobre ações reflexivas e críticas, visando comportamentos éticos e humanísticos na formação médica. Problematizar os modelos hegemônicos e os modos como os conflitos entre o currículo e as atitudes se dão, na perspectiva de Apple, contribui para que estudantes aprendam a lidar e se relacionar com as estruturas de autoridade da coletividade a que pertencem.

Para Apple (1971), o tema do conflito é crucial por duas razões, e dois pressupostos tácitos parecem ser proeminentes no ensino e nos currículos. O primeiro gira em torno de uma posição negativa sobre a natureza e os usos do conflito; o segundo enfoca o homem como destinatário de valores e instituições, não no homem como criador e recriador de valores e instituições. Esses pressupostos atuam como diretrizes básicas que ordenam as experiências.

No contexto de situações de violência, como é o caso da situação-problema *bullying/cyberbullying* no internato médico, a percepção da prevalência desta na educação médica pode revelar um aspecto do currículo oculto, pois, entre as possíveis causas de origem do *bullying*, estão as normas sociais e de gênero, bem como fatores estruturais e contextuais mais amplos, tais como a desigualdade de

renda, exclusão social, marginalização e conflito. Estima-se que, por ano, “246 milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência” (BJÖRKLUND *et al.*, 2020, p. 2).

O assédio, como mecanismo básico para ocorrência de violência como a moral e sexual, pode ser definido como um comportamento negativo que ofende, humilha intimida ou cria um ambiente hostil para um indivíduo ou grupo com base em características específicas, como raça, religião, gênero e deficiência. A discriminação seria quando um indivíduo ou grupo são tratados de forma menos favorável devido às características tais como gênero, etnia ou sexualidade (VAILL *et al.*, 2020).

Piadas, comentários ou gestos sexuais são caracterizados como assédio sexual em alguns países, inclusive do ponto de vista jurídico, mas não em outros, principalmente no ambiente escolar. Por essas razões, eles são chamados de *bullying* sexual no relatório da Unesco de 2018, mesmo que essa terminologia não seja comumente usada.

Então, de acordo com as tipificações propostas, o *bullying* sexual seria uma forma de violência sexual, que por sua vez é definida como atos sexuais não consensuais concluídos (como estupro), tentativa de atos sexuais não consensuais, contato sexual abusivo (como toque indesejado) e abuso sexual sem contato (como ameaça de violência sexual, exibicionismo, assédio sexual verbal), conforme apresentado nos capítulos anteriores.

No Brasil, o tema específico do assédio moral, forma prevalente de *bullying* no ambiente de trabalho, passou a ser mais discutido após o lançamento dos livros, na década de 1990, de Marie–France Hirigoyen. A autora, em publicações mais recentes e a partir da sua experiência clínica como psicanalista com pacientes que sofreram assédio moral, constatou uma banalização das situações de violência no ambiente de trabalho (HIRIGOYEN, 2015). No Brasil, destaca-se a influência da obra de Hirigoyen sobre o emprego do termo assédio moral nas publicações nacionais que tratam do tema da violência em ambientes de trabalho (GONÇALVES, 2016).

A divulgação da dissertação de mestrado intitulada *Violência, saúde, trabalho: uma jornada de humilhações*, de Margarida Barreto, no Brasil, no início dos anos 2000, também influenciou o aprofundamento dos estudos sobre o tema. Outro fato histórico importante foi a divulgação, em 2003, do relatório de uma pesquisa multicêntrica internacional realizada pela Organização Internacional do Trabalho,

sobre a violência nos ambientes de trabalho no setor saúde (PALÁCIOS; REGO, 2006). Esse estudo foi realizado em países com diferentes graus de desenvolvimento socioeconômico: Brasil, África do Sul, Bulgária, Tailândia, Líbano, Portugal e Austrália. O objetivo foi quantificar e qualificar o fenômeno da violência nesses ambientes. No Brasil, o estudo foi realizado na cidade do Rio de Janeiro.

Esse estudo internacional já sinalizava a importância de focar o problema do assédio moral, típico dos ambientes de trabalho, como fenômeno presente no processo de formação (médica, em especial) (PALÁCIOS; REGO, 2006). Na saúde, a relação entre professor/trabalhador/preceptor e estudante também é constitutiva para o processo de formação para o exercício profissional. A dinâmica entre esses atores, que ocorre no espaço dos serviços e da assistência, necessita de atenção especial para que se crie um ambiente livre de assédio moral e *bullying* de modo geral. No ambiente universitário, como observado em Knoener (2019) e Cowie e Myers (2016), os comportamentos de intimidação entre universitários parecem estar incorporados em uma cultura que “glorifica” atitudes violentas e desrespeitosas, em especial, em relação às mulheres, como se pode observar nas situações de trotes violentos durante esse rito de transição para a vida acadêmica.

No Brasil, o assédio sexual, subtipo de *bullying*, foi tipificado de chantagem como crime há mais de 20 anos, na Lei nº 10.224/2001, ressaltando a ocorrência no ambiente de trabalho:

Art. 216-A Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função.
Pena - detenção, de 1 (um) a 2 (dois) anos.

Atualmente, a tipificação do assédio moral no ambiente de trabalho como crime está em processo de tramitação em última instância na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJ), já aprovado no Senado Federal em março de 2019, através de Projeto de Lei nº 4.742/2001, há mais de vinte anos em trâmite. O assédio moral no trabalho foi aqui considerado, pois a população – estudantes do internato médico – ocupa o ambiente híbrido ensino-serviço e está vulnerável a tal situação.

No Brasil, além da lei do *bullying*, existe a Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012, que “dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o

Decreto- Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal; e dá outras providências”. Fica acrescido os artigos 154-A e 154-B que versam sobre invasão de dispositivo informático. As penas variam de seis meses a dois anos de detenção e multa, agravadas quando envolvem autoridades e informações públicas.

Em 2014, foi promulgada a Lei nº 12.965/14, que regulamenta a utilização da internet, estabelecendo princípios e garantias que tornam a rede livre e democrática no Brasil, conhecida como Marco Civil da Internet. Está em vigor desde 23 de junho de 2014, incluindo os direitos e os deveres dos usuários e das empresas provedoras de acesso e serviços *on-line*. Nela é expressa a proibição da violação da intimidade ou vida privada de outros usuários e divulgar e compartilhar mensagens, vídeos ou imagens ofensivas, incluindo *e-mails* e *chats*, que só podem ser violadas em investigações criminais, além de outras considerações.

Em 14 de agosto de 2018, foi promulgada a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) –, que entrou em vigor em setembro de 2020. A lei representa um marco histórico na regulamentação sobre o tratamento de dados pessoais no Brasil, tanto em meios físicos quanto em plataformas digitais, como para instituições públicas e privadas. A proteção de dados pessoais também consta no rol de direitos e garantias fundamentais (art. 5, LXXIX), a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 115/2022.

Com a onda de desinformação da população no contexto da pandemia da Covid-19, de acordo com a OMS (2020), a ampliação da utilização da internet nos mais variados segmentos da vida, pública e privada desencadeou o fenômeno da infodemia. Conforme declarado pela OMS (2020, p. 2), esta se caracteriza como “um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando se precisa”. Houve um aumento da busca por atualizações sobre a Covid-19 na internet em 50% a 70% em todas as faixas etárias.

Neste cenário de incertezas e aumento do uso das mídias sociais, as situações de *cyberbullying*, em destaque a forma *cyberstalking*, que significa perseguição cibernética (REYNS *et al.*, 2011; HANEWALD *et al.* 2018; DHILLON; SMITH, 2019;

AI-RAHMI *et al.*, 2022) tem resultado em um aumento correspondente na possibilidade de intrusão pessoal baseada em cibernética (DHILLON; SMITH, 2019).

A perseguição pode se manifestar de várias formas, conforme ilustrado por Hanewald *et al.* (2018), através do contato direto ou indireto com a vítima, como chamadas telefônicas, ficar perto da vítima, ficar em pé em frente à porta, enviar e-mails, mensagens de texto ou cartas, acompanhar, realizar ataques físicos, perseguir de carro, anexar mensagens à porta do carro ou apartamento, danos materiais, entrar em casa, enviar objetos chocantes/obscenos (animais mortos, excrementos, brinquedos sexuais, etc.), encomendar ou cancelar a subscrição de bens, espionagem de rotinas e hábitos diários, contactar ou espionar redes sociais, difamação/danos à reputação (muitas vezes no trabalho ou no ambiente imediato), reportar às autoridades (serviço de assistência à juventude, serviço fiscal, polícia) ou contactar/perguntar a terceiros (amigos, familiares, vizinhos, colegas).

Essa intrusão interpessoal no ciberespaço inclui comportamentos como eventos repetidos (repetição de um ato indesejado de atenção), invasão de privacidade pessoal, bem como evidências de ameaça e/ou medo, configurando uma das formas de *cyberbullying*, como observado por Dhillon & Smith (2019). Aqui, mais uma situação ética ganha relevo, e garantir que as questões de *cyberstalking* sejam estrategicamente consideradas por uma organização é importante do ponto de vista ético e de responsabilidade social corporativa.

A situação se torna mais complexa quando se observa o uso do direito da “liberdade de expressão” servindo como uma desculpa para justificar aquilo que se chama de “interpretações equivocadas, desinformação, *fake news*, inverdades”. No entanto, estes atos considerados violentos não estão ancorados na Constituição Federal Brasileira, nem no Marco Civil da Internet ou Lei Geral de Proteção de Dados. A proteção constitucional não se estende às ações violentas.

5.1.4 Conclusões

As variações culturais nas experiências de *bullying* e *cyberbullying* dos estudantes universitários podem ampliar o escopo das pesquisas e desenvolvimento teórico, no Brasil e em colaboração internacional. Mais do que isso, podem ser dispositivo organizacional, no sentido de estimular práticas mais acolhedoras dentro e fora do *campus*. É possível identificar esse esforço internacional de pesquisa e, em destaque, a quarta geração de pesquisa internacional do tema *bullying* referente aos estudos internacionais sobre o *cyberbullying*.

A construção da cultura de direitos humanos e de paz estaria inspirada pela observância de “um mínimo ético irredutível”, segundo o referencial da Unesco, a fim de garantir a legitimidade do processo de construção de parâmetros internacionais mínimos voltados à proteção dos direitos humanos. Esta ética mínima e irredutível seria um processo coletivo, construído a partir de diversos pontos de vista, compondo o espaço simbólico que, neste caso, a juventude na formação médica, poderia colaborar com suas lutas e ação social.

Os espaços de acolhimento e apoio seguros e de fácil acesso para a comunidade acadêmica; a pesquisa e desenvolvimento teórico e colaboração internacional sobre o tema; o reconhecimento e articulação das práticas acolhedoras existentes dentro e fora do *campus*; o processo de formação permanente dos profissionais; a integração dos conceitos de direitos humanos e cultura de paz nos instrumentos pedagógicos existentes são exemplos de ações anti-*bullying* que poderão ser realizadas nos ambientes de aprendizagem.

Considerando as aproximações vinculadas pelas tecnologias de informação, principalmente a partir da pandemia da Covid-19, as realidades se tornam múltiplas e com o compartilhamento quase instantâneo de símbolos e sentidos. O dia a dia, no cotidiano das práticas de saúde na formação médica poderá configurar um espaço simbólico cuja diversidade poderia ser uma de suas marcas, visando problematizar o processo de massificação das moralidades excludentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre *bullying*, que é o termo mais amplo deste tipo de violência inicialmente mapeado nas escolas, incluem o assédio moral e sexual que se expressam de várias formas nas relações. As evidências disponíveis sobre o *bullying* entre universitários são escassas, mas demonstram que a situação é mais prevalente entre estudantes universitários da área da saúde, em especial, na Medicina e Enfermagem.

O tema convoca a uma discussão inédita sobre como incluir não apenas o espaço educacional propriamente dito, mas também o espaço de trabalho na discussão dentro e fora da universidade, em decorrência da integração existente entre esses espaços no internato médico, na diferenciação de situações de conflitos e de violências.

Para além de se impor medidas restritivas e punitivas frente às violências, observa-se um campo de possibilidades para transformar momentos de tensão em acolhida. Quer seja institucional, individual, organizacional, através de grupos voluntários que surgiram na pandemia, a acolhida aos estudantes e aos trabalhadores da saúde nos espaços públicos é um passo a ser consolidado. Os elementos que integram essa discussão tomam relevo na medida em que são reconhecidas situações éticas, que provocam incômodo, desequilíbrio e exigem mais do que uma atitude individual de bom senso.

Esta tese buscou realizar o exercício da problematização, de se “estar em situação” e apresentar possibilidades de agir em situação. No primeiro artigo, parte-se do conceito e da norma para se estabelecer um plano de fundo para enfrentamento das situações de *bullying* e *cyberbullying* no internato médico. No segundo, a partir do que se convencionou ser este tipo de violência, estabelece-se uma conexão de propostas para ações anti-*bullying* estratégicas encontradas no Brasil e nas experiências internacionais. No terceiro e último artigo, caracterizam-se os elementos integradores individuais, organizacionais e da cultura que configuram estar em situação.

REFERÊNCIAS

AAMC. Association of American Medical Colleges. **Medical School Graduation Questionnaire 2020 All Schools Summary Report**. [S. l.: s. n.], 2020.

AL-RAHMI, W. M. et al. Social media - based collaborative learning: the effect on learning success with the moderating role of cyberstalking and cyberbullying. **Interactive Learning Environments**, v. 30, n. 8, 1434-1447, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1728342>.

ANDRADE, C. B.; ASSIS, S. G. Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 43, n. 0, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369000012917>.

APPLE, M. W. The hidden curriculum and the nature of conflict. **Interchange**, Toronto, v. 2, n. 4, p. 27-40, 1971. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02287080>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA. **Questionário para diagnóstico da percepção sobre a violência na educação médica (graduação e residência)**. Brasília: ABEM, 2022. Disponível em: <https://website.abem-educmed.org.br/queremos-ouvir-voce-sobre-violencia-na-educacao-medica/>. Acesso em: 12 maio 2022.

ANTIPORTA, D. A.; BRUNI, A. Emerging mental health challenges, strategies, and opportunities in the context of the COVID-19 pandemic: perspectives from South American decision-makers. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 44, p. e154, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.154>.

BARROSO, L. R. Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por testemunhas de Jeová. Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais. **Revista Eletrônica da PGE-RJ**, v. 2, n. 3, p. 1-41, 2019. DOI: <https://doi.org/10.46818/pge.v2i3.100>.

BÉGIN, L. La compétence éthique en situation : éléments d'une théorisation dynamique et pragmatiste *In*: LACROIX, A., MARCHILDON, A., BÉGIN, L. **La compétence éthique en situation in Former à l'Éthique en organisation: une approche pragmatiste**. [Québec]: Presses de l'Université du Québec, 2017. p. 83-113.

BJÖRKLUND, C.; VAEZ, M.; JENSEN, I. Early work-environmental indicators of bullying in an academic setting: a longitudinal study of staff in a medical university. **Studies in Higher Education**, v. 46, n. 12, p. 2556-2567, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1729114>.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 maio 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e da Cidadania. Ministério da Educação. **Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos**. Brasília: [s. n.], 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Subsecretaria de Assuntos Estratégicos. **Assédio Moral conhecer, prevenir, cuidar**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 28 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/assedio_moral_conhecer_pevinir_cuidar.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014. 128 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/politicas_de_juventude1.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos, altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 - Código Penal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10224.htm. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4742/2001**. Introduce o art. 146-A no Código Penal Brasileiro - Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -, dispendo sobre o crime de assédio moral no trabalho. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=28692>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 01 abr. 2020.

CAMPBELL, M. Policies and Procedures to Address Bullying at Australian Universities. DOI: 10.4324/9781315750132-12. *In*: COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying among university students**: cross-national perspectives. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315750132>.

CAMPOS, M. I.; RUEDA, F. J. M. Assédio moral: evidências de validade de escala e relações com qualidade de vida no trabalho. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 1, p. 21-30, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000100004. Acesso em: 6 jul. 2020.

CARAN, V. C. S. *et al.* Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 6, p. 737-744, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002010000600004>.

COMPTON, S. *et al.* Medical students' preference for returning to the clinical setting during the COVID-19 pandemic. **Medical Education**, v. 54, n. 10, p. 943-950, 2020. Disponível em: <https://on-linelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/medu.14268>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. CFM. **Nota de esclarecimento aos médicos e à população**: antecipação de formatura de estudantes de medicina. Brasília: CFM, 2020. Disponível em: https://portal.cfm.org.br/images/PDF/2020_nota_antecipacao_formatura.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. CFM. **Código de Ética dos Estudantes de Medicina**. Brasília: CFM, 2018. 52 p. Disponível em: https://www.fm.usp.br/biblioteca/conteudo/biblioteca_1622_ceem.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying among university students**: cross-national perspectives. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315750132>.

DEWEY, J. Reconstruction dans l'éthique. *In*: DEWEY, J. **Reconstruction en philosophie**. Paris: Gallimard, 2014. Chap. 7.

DHILLON, G.; SMITH, K. J. Defining Objectives for Preventing Cyberstalking. **Journal of Business Ethics**, v. 157, n. 1, 137-158, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3697-x>.

ELEFTHERIADES, R.; FIALA, C.; PASIC, M. D. The challenges and mental health issues of academic trainees. **F1000Research**, v. 9, n. 104, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12688/f1000research.21066.1>.

FARLEY, S. *et al.* Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. **Medical Education**, v. 49, n. 4, 436-443, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12666>.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, C. A. *et al.* Estudantes de Medicina no enfrentamento da pandemia da Covid-19 no Brasil: reflexões éticas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200231>.

GIOVAZOLIAS, T.; MALICIOSO-LOIZOS, M. Bullying at Greek universities: an empirical study. *In*: COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying among university students: cross-national perspectives**. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315750132>.

GOMES, L. F. G.; LIMA, M. E. A. O assédio moral no contexto universitário: o caso de uma IFES em Minas Gerais. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 22, n. 1, p. 1-14, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v22i1p1-14>.

GOMES, L. F. Bullying não deve ser combatido com legislação penal. **Consultor Jurídico**, 9 ago. 2012. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2012-ago-09/coluna-lfg-bullying-nao-combatido-legislacao-penal>. Acesso em: 8 out. 2020.

GONÇALVES, N. G. C. **Assédio moral entre estudantes de graduação em Enfermagem**. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.

HANEWALD, B. *et al.* Cyberstalking: Neue Medien, neue Behandlungstechnik? **Psychotherapeut**, v. 63, n. 4, 301-305, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00278-017-0248-y>.

HIRIGOYEN, M. F. **Abuso de fraqueza e outras manipulações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015. *E-book* Kindle.

HÜBNER, B. H.; RECK, J. R. Liberdade de expressão e o fenômeno das fake news no Brasil. **Revista Thesis Juris**, v. 11, n. 1, 136-154, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/rtj.v11i1.19956>. Acesso em: 21 set. 2022.

IMRAN, N. *et al.* The hidden crisis: COVID-19 and impact on mental health of medical students in Pakistan. **Middle East Current Psychiatry**, v. 28, n. 45, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43045-021-00123-7>.

JACKMAN, D. *et al.* Crisis and continuity: rural health care students respond to the COVID-19 outbreak. **Nurse Education in Practice**, v. 48, p. 102892, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102892>.

JACOBY, A. R.; MONTEIRO, J. K. Assédio moral em estudantes trabalhadores e sua relação com o bem-estar no trabalho. **Interação em Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 319-329, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v20i3.29684>.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181949/knoener_df_me_arafcl.pdf?sequence=5. Acesso em: 21 jul. 2020.

LUCA, M. The role of the therapist in helping university students who have been bullied: A case study of sexual bullying. *In*: COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying among university students: cross-national perspectives**. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315750132>.

LACROIX, A.; MARCHILDON, A.; BÉGIN, L. Une approche pragmatiste de la formation em éthique. *In*: LACROIX, A., MARCHILDON, A., BÉGIN, L. **La compétence éthique en situation in Former à l'Éthique en organisation: une approche pragmatiste**. [Québec]: Presses de l'Université du Québec, 2017. p. 37-77.

LIMBER, S.; BREIVIK, K.; SMITH, P. K. Dan Olweus (1931-2020). **International Journal of Bullying Prevention**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00096-5>.

MACHADO, A. L. G.; VIEIRA, N. F. C. Uso do software webQDA na pesquisa qualitativa em enfermagem: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 3, p. 1-6, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0411>.

MÁXIMO, C. *et al.* Adaptação e análise da estrutura interna da escala de Mobbing de Leymann (LIPT45) para o Contexto Português. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 1, p. 56-66, 2020.

MELLO, M. A. Um debate essencial. **O Globo**, p. 1, 2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/biblioteca/PastasMinistros/MarcoAurelio/ArtigosJornais/919044.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

MORENO, C.; WYKES, T.; GALDERISI, S. *et al.* How mental health care should change as a consequence of the COVID-19 pandemic. **The Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 9, p. 813-824, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30307-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30307-2).

MULDER, R. H. *et al.* Epigenomics of being bullied: changes in DNA methylation following bullying exposure. **Epigenetics**, v. 15, n. 6-7, p. 750-764, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15592294.2020.1719303>.

O'BYRNE, L.; GAVIN, B.; MCNICHOLAS, F. Medical students and COVID-19: The need for pandemic preparedness. **Journal of Medical Ethics**, v. 46, n. 9, 623- 626, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1136/medethics-2020-106353>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19**, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?sequence=16&isAllowed=y. Acesso em: 17 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **Resolução 52/13, de 15 janeiro de 1998**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.un-documents.net/a52r13.htm>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PALÁCIOS, M.; REGO, S. Bullying: mais uma epidemia invisível? **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 1, p. 3-5, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-55022006000100001>.

PARAIZO, C. B.; BÉGIN, L. Ética organizacional em ambientes de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 251-259, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28342019>.

PÖRHÖLÄ, M. *et al.* Cross-Cultural Comparisons of Bullying among University Students. Perspectives from Argentina, Estonia, Finland and the United States. *In*: COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying among university students: cross-national perspectives**. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315750132>.

REYNS, B. W.; HENSON, B.; FISHER, B. S. Being pursued online: applying cyberlifestyle–routine activities theory to cyberstalking victimization. **Criminal Justice and Behavior**, v. 38, n. 11, p. 1149-1169, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093854811421448>.

RODRIGUES, R. M.; VATER, M. C. *Bullying* e educação médica em tempos de pandemia de COVID-19: aspectos conceituais e normativos no Brasil. *In*: BIOÉTICA e suas multiplicidades. Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal Fluminense No prelo, 2023.

RODRIGUES, C. Quais as leis sobre bullying e as penalidades? **LFG**, 1 jun. 2018. Disponível em: <https://www.lfg.com.br/conteudos/artigos/geral/quais-as-leis-sobre-bullying-e-as-penalidades>. Acesso em: 8 out. 2020.

ROTENSTEIN, L. S. *et al.* Prevalence of depression, depressive symptoms, and suicidal ideation among medical students a systematic review and meta-analysis. *In* **JAMA - Journal of the American Medical Association**, v. 316, n. 21, 2214-2236, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.2016.17324>.

SANTOS, V. H. *et al.* Currículo oculto, educação médica e profissionalismo: uma revisão integrativa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. e190572, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.190572>.

SCARDOELLI, M. G. C. *et al.* Vivência dos acadêmicos de enfermagem diante das ocorrências de assédio moral. **Revista de Enfermagem UFPE On-line**, v. 11, n. 2, p. 551-558, 2017. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/enfermeria/resource/pt/bde-30509>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SCHUITEMAN, S. *et al.* The Role of Medical Student Government in Responding to COVID-19. **Academic Medicine**, v. 96, n. 1, 2021. DOI: 10.1097/ACM.0000000000003542.

SERVIN-ROJAS, M. *et al.* Impact of the COVID-19 pandemic on the clinical training of last year medical students in Mexico: Across-sectional nationwide study. **BMC Medical Education**, v. 22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03085-w>.

SHARIFF, S.; DEMARTINI, A. Cyberbullying and rape culture in universities: defining the legal lines between fun and intentional harm. *In*: COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying among university students: cross-national perspectives**. New York: Routledge, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315750132>.

SHARMA, D.; BHASKAR, S. Addressing the COVID-19 burden on medical education and training: the role of telemedicine and tele-education during and beyond the pandemic. **Frontiers in Public Health**, v. 8, p. 838, 2020. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpubh.2020.589669>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SINKKONEN, H. M.; PUHAKKA, H.; MERILÄINEN, M. Bullying at a university: Students' experiences of bullying. **Studies in Higher Education**, v. 39, n. 1, p. 153-165, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.649726>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SMITH, P. K. Bullying escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 71, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/spp/988>. Acesso em: 13 maio 2022.

SOARES, A. As origens do conceito de assédio moral no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 37, n. 126, p. 284-286, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0303-76572012000200009>.

TEH, B. L. S. *et al.* Psychological resilience and coping strategies with anxiety among Malaysian medical students during the COVID-19 pandemic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 3, p. 1894, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph20031894>.

TEIXEIRA, L. A. C. *et al.* Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da *coronavirus disease* 2019. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, n. 1, 21-29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000315>.

TMS Collaborative. The perceived impact of the COVID-19 pandemic on medical student education and training - An international survey. **BMC Medical Education**, v. 21, n. 566, 2021. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-021-02983-3>. Acesso em: 13 fev. 2023.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação balanço da Década Internacional de Promoção de Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo. - Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 14 nov. 2022.

UNESCO. **Operational strategy on youth 2014-2021**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227150/PDF/227150eng.pdf.multi>. SHS-2014/WS/1 – CLD 553.14. Acesso em: 09 jan. 2023.

UNESCO. **School violence and bullying**: global status and trends, drivers and consequences. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en. Acesso em: 03 set. 2020.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNESCO. A cultura da paz e a Bienal de Luanda. **UNESCO**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/cultura-paz-e-bienal-luanda>. Acesso em: 09 jan. 2023.

VAILL, Z.; CAMPBELL, M.; WHITEFORD, C. Analysing the quality of Australian universities' student anti-bullying policies. **Higher Education Research and Development**, v. 39, n. 6, p. 1262-1275, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1721440>.

VAILL, Z.; CAMPBELL, M.; WHITEFORD, C. An analysis of British university student anti-bullying policies: how British universities compare with Australian universities. **Policy Reviews in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 73-88, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1825990>.

VILLAÇA, F. M.; PALÁCIOS, M. Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 4, p. 506-514, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400005>.