



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

RAUL ALVES DE SOUZA

**Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda
em situações de (cyber)bullying entre adolescentes**



ARARAQUARA – SP

2019

RAUL ALVES DE SOUZA

Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Coorientador: Dr. José Maria Avilés Martínez (Universidad de Valladolid-ESP)

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

ARARAQUARA – SP

2019

Souza, Raul Alves de

Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes / Raul Alves de Souza – 2019

166 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Luciene Regina Paulino Tognetta

Coorientador: José Maria Avilés Martínez

1. Bullying. 2. Equipes de Ajuda. 3. Espectadores.
4. Autoeficácia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RAUL ALVES DE SOUZA

Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Luciene R. P. Tognetta

Coorientador: Dr. José Maria Avilés Martínez (Univ. de Valladolid - Espanha)

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da defesa: 19/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof. Dra. Elaine Prodócimo

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Membro Suplente: Prof. Dra. Catarina Carneiro Gonçalves

Universidade Federal da Paraíba

Membro Suplente: Prof. Dr. Adriano Moro

Fundação Carlos Chagas

Local: UNESP “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Campus de Araraquara/SP

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho para crianças e adolescentes que, assim como eu, presos pela solidão que aniquilava todas as possibilidades de se ver como alguém de valor, sofreram calados.

AGRADECIMENTOS

Tão ou mais difícil que escrever a dissertação, fazer pesquisas, analisar dados, fazer levantamento bibliográfico é pensar em pessoas que você quer agradecer, porque de uma forma ou de outra fizeram parte desse caminho.

Sem antes mesmo começar, gostaria já de me desculpar por eventualmente esquecer algum nome, alguma menção ou alguém que, de uma forma ou de outra, julgue justo fazer-se presente nessas páginas.

Não há outra forma de iniciar que não pela minha família. O berço, o início, o amor incondicional. É a ela que, em momentos de crise, recorremos. Sempre tive um colo, um afago ou uma palavra de alento a que recorrer em momentos difíceis. À minha mãe, Nicinha, como carinhosamente chamam os mais íntimos, minha eterna gratidão e minha admiração por ser a pessoa que é. Contida, com os pés no chão, deu-me, além da graça da vida, algo que não se é possível viver sem: o AMOR. Foi com ela que o senti pela primeira vez e é por ela que o continuo sentindo todos os dias. Ao meu pai Cidão (*in memoriam*), pela possibilidade de me tornar um homem justo, correto, mas, acima de tudo, generoso.

À minha irmã, Aline, que desde o primeiro dia de vida compartilho alegrias, tristezas, angústias e com quem aprendi o valor da partilha. Irmã a gente não escolhe, mas se pudesse, escolheria ela mesma, com toda a certeza. Ela quem me deu as joias mais raras desse mundo: Lucas e Miguel, sobrinhos, que, desde o dia que nasceram, deram-me a justa sabedoria de que há algo no mundo mais importante que nós mesmos. Para findar a família que mais amo nesse mundo, alguém que sempre vem de brinde: o cunhado, Nai, você me ensina, todos os dias, o quanto a perseverança e a força de vontade faz-nos ser pessoas melhores. Obrigado.

Nada disso seria possível sem minha vizinha, Malvina, com quem, desde muito cedo, aprendi o valor da VIDA e de como lutar por ela.

Seguindo, a propósito, mas sem ainda distanciar do âmbito familiar, gostaria de agradecer agora a você, Vinícius, meu amor, marido, amigo, companheiro, com quem reaprendi o valor da partilha, mas numa outra dimensão. Dividir sonhos, tristezas, angústias e alegrias contigo, além de ser uma honra, é um imenso prazer. Sem sua generosidade, nada disso seria possível. Você me motiva, inspira-me, além, é claro, de revisar e traduzir tudo e mais um pouco (risos).

A você, Luciene, cuja inspiração não é apenas profissional (e olha que ela é enorme), mas de concepção de vida e de mundo. Através dos seus olhos consegui fazer o que sempre desejei: mudar o mundo. Antes, ainda hoje e sempre, Professora. Você é quem permite que eu tenha as melhores projeções de mim mesmo. Eu te devo todo o meu respeito, admiração, mas acima de tudo eu te devo a concreta realização desse trabalho. Sem suas mãos, sua doçura, sua generosidade, nada disso seria possível. Obrigado.

A você, José Avilés, meu coorientador, idealizador de todo esse projeto e grande influência, meu mais sincero agradecimento.

Às irmãs que a vida me deu e que compartilharam comigo essa jornada: Darlene, Luciana Lapa, Sandy e Sandra. O olhar cuidadoso, o acolhimento nos momentos difíceis, a celebração das alegrias (e foram muitas). E além de tudo isso, a certeza de que vocês formam o presente mais precioso que recebi nesses últimos anos.

Aos mascotes, também, sem eles não seria possível a árdua jornada: Natália, Ana Luiza, Larissa, Vitor, Fernanda, Fabiano, Talita e Lídia. Catarina, você não está no grupo dos mascotes, mas está no grupo das pessoas que esse lindo trabalho proporcionou-me e que eu tenho uma estima enorme, seja pelos atributos profissionais, seja pelos valores de vida compartilhados.

Sylvia, secretária do departamento, sem sua disponibilidade e benevolência acho que não conseguiríamos metade das coisas que conseguimos.

Aos amigos do GEPEM, Adriana Ramos, Danila, Thais, Mariana, Carol Aragão, Lívia, Soraia e tantos outros que, uns mais e outros menos, fizeram-se presentes e dividiram momentos. À Telma Vinha e ao Cesar Nunes, cuja admiração fez com que a certeza da transformação fosse possível.

E também aos amigos do GEPEM II, com quem tenho o prazer de compartilhar momentos, estudos, reflexões e anseios na busca de uma educação de mais qualidade.

A todos os meus alunos, de hoje e de sempre; por ele eu sempre fiz, faço e ainda farei muitos esforços para que um dia possamos viver em um mundo melhor, mais justo, generoso, compassivo e, ao invés de segregar, uno.

Nossa trajetória só se concretiza quando temos a oportunidade de colocar em prática tudo o que estudamos. Isso também é o que acredito que seja a base e essência da nossa proposta. Com isso, deixo aqui meu mais profundo agradecimento

às escolas pelas quais passei durante esse tempo: Colégio Bandeirantes, Biocêntrico, Escola Comunitária de Campinas e Experimental Integrado. Sem a dedicação, a disponibilidade e o companheirismo de vocês, a implantação das Equipes de Ajuda e seu conseqüente sucesso não seria possível.

O agradecimento para duas pessoas muito queridas, que escolhi por admiração e competência para que fizessem parte desse processo: Suzana Menin e Elaine Prodócimo, professoras, pessoas maravilhosas e minha banca.

E por fim, mas desde sempre, aos amigos da vida: Carlos, Dani, Carol, Juliana, Flávio, Luciana Pires, Jorge, Ralvison, Glis, Margareth, Reginaldo, Daiane, Luciene Delavi, Ana e tantos outros, uns mais próximos, outros mais distantes, que, ao longo da jornada que chamamos de vida, permitiram-nos, além de ser quem somos, ser quem poderíamos ser.

A todos vocês:

A gratidão é a mais agradável das virtudes; não é, no entanto, a mais fácil. [...] No caso da gratidão, todavia, a satisfação surpreende menos que a dificuldade. A gratidão é um segundo prazer, que prolonga um primeiro, como um eco da alegria à alegria sentida, como uma felicidade a mais para um mais de felicidade. O fato de ela ser uma virtude, porém, basta para mostrar que ela não é óbvia, que podemos carecer de gratidão e que, por conseguinte, há mérito – apesar do prazer ou, talvez, por causa dele – em senti-la. (COMTE-SPONVILLE, 2012, pág. 145)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Outro, aos meninos e às meninas, membros das equipes de ajuda ou não, que dividem sonhos de ver um mundo melhor e que participaram dessa pesquisa.

“O que me preocupa não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons”

(Martin Luther King)

RESUMO

O bullying é definido como "comportamento indesejado e agressivo entre crianças e adolescentes que envolve um desequilíbrio de poder entre as partes, que se repete ao longo do tempo". Os que sofrem tais agressões mantêm-se numa posição de vitimização por impossibilidade de se desvencilhar de uma autoimagem com pouco valor. Agressor e vítima estão sempre sob os olhos de seus iguais, que testemunham os fatos. Os sistemas de apoio entre pares são grupos de alunos preparados a oferecer estratégias e saídas para os problemas que afligem a convivência diária. O conceito de Equipes de Ajuda (EA's) é baseado na ideia de grupos formados na escola, que habitualmente convivem entre si e desse modo identificam seus próprios problemas, sendo considerados como redes de apoio estáveis, que atuam de modo cooperativo e colaborativo. A atual pesquisa apresenta caráter exploratório, de natureza quantitativa, e se deu pelo desenvolvimento de dois objetivos. No primeiro, buscou-se comparar as diferenças percebidas nas crenças de autoeficácia para a ajuda em situações de bullying entre adolescentes em escolas que possuem os sistemas de apoio entre iguais implantados e em escolas que não os possuem. No segundo, a evolução nas crenças de autoeficácia para ajudar em escolas onde existem os SAI implantados em três momentos distintos, antes da implantação, um ano após e dois anos após. Fazem parte dessa amostra um total de 2.403 alunos, divididos em 1.301 alunos referentes a escolas privadas que possuem os SAI, Equipes de Ajuda (CEA), e outros 1.102 alunos que se encontram onde não há implantação dos sistemas de suporte (SEA). Como resultados gerais, encontramos que as crenças atingiram índices menores em escolas que possuem os SAI implantados, bem como apresentaram diminuição após um ano do trabalho desenvolvido. Isso se dá, segundo nossa análise, pelo aumento da percepção e tomada de consciência da complexidade do fenômeno, o que não existe, em escolas que não têm o trabalho desenvolvido. Além disso, acreditamos que há uma consciência maior nas escolas onde existem os SAI implantados de como é difícil ajudar, visto todo o processo formativo que os alunos das EA passaram, assim, como consequência, a crença de que são capazes de ajudar também são menores.

Palavras chave: Bullying; Equipes de Ajuda, Espectadores e Autoeficácia

ABSTRACT

Bullying is defined as a “undesirable and aggressive behavior among children and teenagers which involves a power imbalance between the roles, it’s repeated along the time”. Individuals who suffer such aggressions maintain themselves in a victimization role, because of impossibilities to unleash of a low value self-image. Author and target are always in their peers’ presence, who testify the facts. The Peers Support Systems (SAI) are groups of students prepared to offer strategies and solutions for problems that grieve the daily coexistence. The concept of Help Teams, which are based on groups created at school, who acquaintance and, on this way, identify their own problems, being considered stable support networks, that acts cooperatively and collaboratively. The current research has an exploratory approach, analyzed quantitatively, and it has happened by two developed aims. At first, the identified differences of self-efficacy to help, in bullying situations among teenagers, were compared between schools with SAI implanted and schools where there is not this kind of work. At second, to compare the evolution in students’ self-efficacy beliefs to help at schools where the SAI were implanted in three different moments: before the implantation, one year after and two years after the implantation. The sample counts 2403 students, from which 1301 studies at private schools where there are SAI, Help Teams (CEA). The others 1102 students are from schools where there is no implantation of Support Systems (SEA). General results show that beliefs are lower at schools where SAI have been implanted, as long as they had decreased one year after the work is done. It happens, according to our analysis, because of the increase of perception and awareness of the phenomenon complexity, which doesn’t exist at schools where such work is not present. Besides, we believe there are a major awareness, at schools where there are SAI implanted, of how difficult is to help, given all the training process the students from Help Teams have participated. Therefore, as a consequence, the belief that they are able to help are also lower.

Keys Words: Bullying; Helping Teams, Bystanders and Self-Efficacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento moral em Kohlberg alocados em seus respectivos níveis	39
Quadro 2 – Modalidades de Programa de Apoio para a melhora da Convivência Escolar e prevenção de maus tratos entre iguais	90
Quadro 3 – Dinâmicas e conteúdos relacionados com a formação das EAs.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro conceitual da motivação do espectador para intervir em atos de bullying.....77

Figura 2 – Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema.....100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz de componente rotativa.....	114
Tabela 2 – Descritiva das amostras CEA e SEA.....	116
Tabela 3 – Comparação entre as amostras CEA e SEA nos escores obtidos no Fator 1 – Situações de bullying	117
Tabela 4 – Comparação entre as amostras CEA e SEA nos escores obtidos no Fator 2 – Situações de cyberbullying.....	118
Tabela 5 – Descritiva do percentual dos alunos participantes das EAs.....	120
Tabela 6 – Comparação entre as amostras “Participa/Não participa das EAs” nos escores obtidos no Fator 1 – Situações de bullying.....	122
Tabela 7 – Comparação entre as amostras “Participa/Não participa das EAs” nos escores obtidos no Fator 2 – Situações de cyberbullying.....	123
Tabela 8 – Descritivo das amostras coletadas em três momentos: antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs.....	123
Tabela 9 – Comparações em três momentos: antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs, nos escores obtidos no Fator 1.....	125
Tabela 10 – Comparações em três momentos: antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs, nos escores obtidos no Fator 2.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Variação dos escores obtidos em situações de bullying entre as amostras CEA e SEA.....116
- Gráfico 2** – Variação dos escores obtidos em situações de cyberbullying entre as amostras CEA e SEA.....117
- Gráfico 3** – Variação dos escores obtidos em situações de bullying entre alunos membros das EAs e alunos que não são.....121
- Gráfico 4** – Variação dos escores obtidos em situações de cyberbullying entre alunos membros das EAs e alunos que não são.....122
- Gráfico 5** – Variação dos escores obtidos no Fatores 1 (bullying) na comparação entre antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs.....124
- Gráfico 6** – Variação dos escores obtidos no Fatores 2 (cyberbullying) na comparação entre antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs.....125

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO.....	25
CAPÍTULO 1.....	29
Do “moral” ao “humano” – o ser moral	29
1.1 O Ser e o Dever: Da Filosofia de Aristóteles e Kant à Epistemologia Genética de Jean Piaget.....	33
1.2 Da possibilidade do Ser Moral – Justiça ou Generosidade?	39
1.3 Do “tornar-se” moral – O lugar onde a moral ‘mora’ – A formação da identidade e o autorrespeito	42
CAPÍTULO 2.....	48
Bullying – Quando a convivência não é um valor	48
2.1 O princípio: da inquietude frente a um problema às pesquisas empíricas	49
2.2 O bullying como um problema moral.....	53
2.3 Da incapacidade da vítima à crueldade dos agressores: o que fica para eles no final da história?.....	62
2.4 Dos que assistem, os que vitimizam ou são vitimizados, quem ajuda?	64
CAPÍTULO 3.....	66
Os espectadores e as crenças de autoeficácia – é possível intervir?	66
3.1 Os espectadores frente à dinâmica do bullying – Como participam os que presenciam as agressões?	67
3.2 Os espectadores frente à dinâmica do bullying: de que lado eu estou?	70
3.3 Os espectadores frente à dinâmica do bullying: do desejo à ajuda e as crenças de autoeficácia.....	76
CAPÍTULO 4.....	84
As formas de protagonismo e as Equipes de Ajuda como combate e prevenção às situações de bullying.....	84
4.1 O protagonismo – do início às pesquisas atuais	85
4.2 Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)	89
4.3 As Equipes de Ajuda como forma de superação ao bullying escolar	94
CAPÍTULO 5.....	97
O Método	97
5.1 O problema da pesquisa	101
5.2 Objetivos da pesquisa.....	101
5.3 Amostra	102

5.4 A variável “ter Equipes de Ajuda” e a constituição do grupo CEA	103
5.5 O Conteúdo “Bullying” nas aulas de Convivência Ética.....	105
5.6 Sobre a escolha, a formação e o trabalho das Equipes de Ajuda	107
5.7 Instrumento de investigação	109
CAPÍTULO 6.....	112
Análise e discussão dos resultados.....	112
6.1 Primeiro estudo: Comparação das crenças de autoeficácia para ajudar entre as amostras CEA e SEA.....	115
6.2 Segundo estudo: Evolução das crenças de autoeficácia para ajudar em escolas antes, um ano depois e dois anos depois da implantação do SAI.....	123
6.3 Discussão dos resultados	126
CAPÍTULO 7.....	133
Considerações finais	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – Diagnóstico dos problemas de convivência das turmas.....	154
APÊNDICE B – Instrumento Crença de Autoeficácia	155
APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética	157
APÊNDICE D – Carta ao diretor da Unidade Escolar.	160
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	162
APÊNDICE F – Carta endereçada aos pais dos alunos.....	164

MEMORIAL

– *Voldemort tem a varinha das varinhas.*

– *Verdade!*

– *E a cobra ainda está viva.*

– *Sim!*

– *E eu não tenho com o que matá-la.*

– *Hogwarts sempre ajudará, Harry, a quem a ela recorrer.*

Eu sempre me orgulhei de minha habilidade em formular uma frase. Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia, capazes de causar grandes sofrimentos e também de remediá-los. Mas eu diria, nesse caso, alterando minha frase original, que Hogwarts sempre ajudará aqueles que merecerem. Não tenha pena dos mortos, Harry, tenha pena dos vivos.

E, acima de tudo, daqueles que vivem sem amor! [...]

– *Professor, isso tudo é real, ou só está acontecendo em minha mente?*

– *É claro que está acontecendo em sua mente, Harry, mas porque significaria que não é real?*

– *Professor, o que devo fazer? Professor...?*¹

Estudar, fazer pesquisa, dar aula, enfrentar uma plateia cheia de pessoas que vieram pra lhe ouvir, ou mesmo um grupo de crianças esperando, ansiosas, qual a novidade que você trouxe dessa vez... Muitas coisas que nos parecem difíceis ao longo da vida são “tiradas de letra” à medida em que o tempo passa, e os desafios vão sendo deixados pra trás. Contudo, se há uma coisa que me amedronta e me tira do eixo é quando preciso falar de mim. O divã, que me aturou por alguns bons anos, que o diga... Bom, mas como não tenho muita escolha, vamos lá...

Com uma redundância necessária, tentarei começar do começo, pois, afinal, é necessário. Filho mais novo de um pai funileiro, uma mãe dona de casa e uma irmã que a cada dia se torna mais importante na minha vida, em uma família que não tinha grandes perspectivas financeiras, tampouco acadêmicas, nasci e cresci da forma mais tradicional que pode se esperar de uma criança que vive numa cidade do interior: minhas semanas dividiam-se em 3 partes: escola, brincadeiras na rua com os vizinhos e visita à casa dos avós nos finais de semana (sorte a minha que conheci minhas duas avós e meus dois avôs e tive o prazer de conviver com eles durante toda a minha infância), recheadas por ótimas comidas e infinitas brincadeiras com os muitos primos que me acompanhavam, semana após semana, Natal após Natal, em festas e mais festas de aniversário. Hoje, olhando para trás, vejo como essa infância

¹ Diálogo entre Harry Potter e Professor Alvo Dumbledore.

Filme: Harry Potter e as Relíquias da Morte-Parte 2 (Warner Bros Pictures, 2011)

simples, recheada de poucos, porém profundos, valores, deu-me o que eu tenho de mais valioso em minha vida e o que Comte-Sponville chamou de “o próprio bem” – o Amor²!

Já entrando em minha adolescência, conheci o que acredito ter sido uma das maiores “aquisições” da minha trajetória e o que possibilitou sair do mundo extremamente pequeno em que vivia, e partir para um universo maior, diferente, e ainda desconhecido por mim: o basquetebol. Após um convite feito por uma professora de Educação Física quando ainda estava na 4ª série do Ensino Fundamental I, iniciei meus treinamentos em um clube da cidade. Totalmente sem jeito e com absolutamente nenhuma experiência esportiva anterior, fui descobrindo novas possibilidades. Apaixonado pelo novo mundo que se abria aos meus olhos, fiz parte da equipe de competição da cidade de Itatiba e joguei durante os próximos anos da minha vida. Conheci cidades, pessoas, aprendi a me relacionar com quem não era do meu círculo social, mas acima de tudo, quanto mais o tempo passava, mais aquele “minimundo”, que é um jogo de basquete, formava em mim uma vontade enorme de ser quem eu ainda não era. Com o basquete aprendi o verdadeiro valor de uma equipe: compartilhei momentos, sorri e gritei por vitórias, chorei, e muito, por derrotas, mas acima de tudo, descobri que a vida faz-se a partir dos nossos próprios desejos.

Alguns anos passaram-se e a adolescência, de fato, chegou. Com ela, algumas coisas, que antes eram permitidas, agora já não eram mais. Algumas coisas que antes eu fazia sem o menor problema, agora já não podiam mais. As cobranças por parte do meu pai começaram a surgir e eu, sem a possibilidade de escolha, no final do ano 2000, tive que me matricular em um curso do SENAI. Sim, estudaria para ser mecânico de usinagem – que derrota! Apesar de não querer e de inicialmente ser obrigado a frequentar as aulas, foi lá que, vivendo o mais pleno e genuíno sentimento de amizade, conheci meus primeiros grandes amigos; sim, somente agora, depois de 16 anos da minha vida, eu possuía amigos! E como era bom! Com eles aprendi outro significado da palavra confiança, e outro sentido também do que era respeito. Nas intermináveis conversas, os sonhos pareciam não ter mais fim e a vontade de mudar o mundo também não. Quantos desejos...

² Pequeno Tratado das Grandes Virtudes – André Comte-Sponville (2009)

Naquela época, mudar o mundo pra mim já significava ser professor. Mais especificamente professor daquela que era minha paixão: o basquete. Desejava tanto que outras crianças e outros adolescentes tivessem a mesma oportunidade que eu tive. Porém, o mundo estava me levando pra outro lado. Assim que me formei no SENAI, em 2002, fui indicado para trabalhar numa ferramentaria. Mais uma vez, sem a menor vontade, fui! Como já era de se esperar, não fiquei. Quando completei meus 3 meses de experiência, fui informado que a empresa já não precisava mais dos meus serviços, que alívio! Contudo, a vida não estava fácil. Os negócios do meu pai não iam bem, minha mãe foi trabalhar de empregada doméstica para ajudar na renda e eu, agora, desempregado. Após um mês em casa, consegui trabalho numa transportadora como ajudante de carga e descarga. Entre as muitas idas e vindas carregando sacos de 50 kg de arroz, feijão, cebola e pimenta (a transportadora era de temperos), algo dentro de mim ia se fortalecendo – a vontade de que tudo aquilo acabasse e eu pudesse, finalmente, viver!

Cursando ainda o terceiro ano do Ensino Médio, meus sonhos estavam adormecidos, pequeninos, mas ainda estavam lá!

Com o novo trabalho e um salário um pouco maior, a possibilidade de fazer uma faculdade de Educação Física aumentou, a vida voltou a fazer um pouco mais de sentido e a ter mais cor! Contudo, como “esse mundo” não fazia parte do dia a dia dos meus pais, eu constantemente era “desacreditado” e aconselhado a esperar um pouco mais; diziam, constantemente, que fazer uma faculdade seria muito difícil.

Realmente, meu salário daria justamente para pagar a faculdade, o transporte, e nada mais! Só que, se havia algo que eu havia aprendido na minha vida era que grandes resultados viriam com grandes esforços, e nada, nada era pior do que passar o dia carregando sacos de temperos nas costas.

Passou o ano, a época dos vestibulares chegou e eu finalmente fiz minha inscrição. Minha mãe, vendo que não teria jeito mesmo, passou então a acreditar que eu não seria aprovado. Mas fui. Fui o 6º colocado no vestibular da Escola Superior de Educação Física de Jundiaí/SP. E o sonho então realizara-se. No início de 2004 comecei a cursar a faculdade. Contudo, minha mãe tinha razão – não seria fácil. Durante os dois primeiros anos trabalhava na transportadora o dia todo e ia pra faculdade à noite. Cada entardecer era, dia após dia, uma libertação. Saía do trabalho,

pegava o ônibus e ia pra faculdade. Quanto mais o tempo passava, menos eu cabia no meu trabalho e mais “professor” eu me tornava. Acompanhando tudo isso, minha mãe ia se convencendo de que de fato eu havia nascido para aquilo. Com poucos recursos, é claro que a necessidade veio, e a mão dela foi a primeira que eu vi estendida em minha direção para me ajudar. Ajudou-me, e muito, mesmo tendo “que vender o almoço para pagar a janta”. A situação, muito difícil, obrigou-me a tentar o financiamento estudantil. Consegui. Meus estudos estavam garantidos e, com eles, toda minha vida também.

Em 2006, já no terceiro ano de faculdade, recebi o convite para estagiar na Prefeitura de Itatiba, como auxiliar técnico de quem, um dia, apresentou-me para esse novo universo: minha ex-técnica. Saí do meu emprego (na transportadora) e finalmente passei a viver minha vida de forma plena. Era exatamente para aquilo que eu tinha nascido!

No ano seguinte, formei-me. Das mãos do diretor da Faculdade recebi meu diploma. Licenciado Pleno em Educação Física. Com a graduação, fui promovido também no meu emprego, agora já não mais como auxiliar: assumi as turmas de basquetebol masculino da Prefeitura de Itatiba como técnico. Finalmente, o sonho que começou a ser talhado em 1996 concretizara-se. Eu tinha, em minhas mãos, a oportunidade de proporcionar para muitos meninos de 10 a 14 anos aquilo que para mim tinha sido a abertura para um novo mundo.

Em 2009, após prestar e ser aprovado no processo seletivo para contratação temporária da prefeitura de Itatiba para professor da rede municipal, assumi minhas primeiras turmas, agora não mais como técnico, mas como professor de Educação Física. Eram turmas de alunos que iam desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I até o nono ano, no Fundamental II. Quanta dificuldade. Dar aula é difícil, exige planejamento, estudo, resiliência. Mas esse era meu sonho, sempre foi!

Foram muitos os *“você é assim porque é novo, espera passar uns anos pra você ver”* que eu tive que ouvir pra não passar mais os meus intervalos na sala dos professores. Agora eu lanchava junto com as crianças. Ajudava as inspetoras a cuidar delas no intervalo. E passei a ser muito mais feliz por isso.

No ano seguinte, após novamente ser aprovado no processo seletivo para a contratação de professores, que em Itatiba é feito anualmente, e dessa vez em 1º

lugar, assumi aulas de um Projeto de Esporte Educacional, em que crianças frequentavam as aulas no contraturno escolar. Foi um ano difícil, muito difícil. Uma escola em uma realidade de periferia, num contexto de violência, abandono e total desrespeito pelo ser humano.

Mês após mês, o cansaço e a dificuldade em não conseguir dar aula como eu planejava, enfrentando inúmeros desafios, fizeram com que eu fosse buscar, no final de 2010, algo novo. Após o ano letivo, em dezembro, embarquei em um navio de cruzeiro para trabalhar como recreador de crianças e adolescentes. Era uma fuga. Um contrato de seis meses, fazendo a costa da América do Sul, dormindo em uma cidade e acordando em outra, longe de quem, até aqui, eu nunca havia me separado – amigos e família.

Passados três meses de contrato, em março de 2011, recebo uma ligação da minha irmã avisando-me que meu nome havia saído na Imprensa Oficial, sendo convocado a assumir um cargo como professor efetivo da Prefeitura, de um concurso que eu havia prestado logo que me formei na faculdade. A vida no navio, apesar de difícil pela distância, estava indo bem e eu não queria voltar. Pedi então que minha irmã assinasse os primeiros papéis em meu nome, já que eu havia deixado uma procuração, e pedisse o período de 30 dias para eu assumir o cargo. Enquanto isso, faria a escolha se desembarcaria ou não. Apesar da extrema dificuldade encontrada no último ano na escola, aquele era meu mundo, meu sonho!

Ainda em março de 2011 desembarquei do navio e assumi meu cargo como professor efetivo de Educação Física na prefeitura. Uma escola pequena, em um bairro afastado, bastante diferente da última realidade que havia vivido. Crianças e adolescentes de sorriso fácil, encantador. Foi ali que me redescobri como professor, e a chama acendeu novamente.

Nessa mesma escola, conheci uma pessoa que, mesmo ocupando o cargo de vice-diretora há muitos anos na educação, “falava a mesma língua” que eu. Tomava o lanche com os meninos no pátio da escola, brincava e era sensível aos seres humanos que habitavam os corpos daqueles alunos.

Ainda no início do ano, interessado em voltar a estudar e fazer uma pós-graduação, mas ainda sem saber muito bem em que área, essa mesma vice-diretora informou-me sobre um curso que havia começado a fazer há pouco, uma

especialização em “Relações Interpessoais na Escola”. Segundo ela mesma, era um curso incrível e que eu ia adorar. Sem muitas possibilidades, fui. Como o curso já havia começado, iniciei na mesma turma dela, porém, no 2º módulo – Desenvolvimento Moral. Que curso! A cada segunda-feira eu voltava para casa encantado. Era tudo o que eu sempre acreditei para a Educação Física aplicada na escola. Foram 2 anos incríveis, com pessoas sensacionais e que eu pude não só aprender sobre a prática pedagógica, mas uma nova forma de viver. A mudança, antes que aparecesse na minha sala de aula, manifestava-se em mim, nas minhas próprias atitudes.

Foram dois anos de muito estudo, muitas reflexões e muitas mudanças. Após isso, sem dúvida, tornei-me não só um professor melhor, mas uma pessoa melhor! Agora, a paixão por dar aula já não era mais o suficiente, pois eu fora apresentado para um mundo ainda maior, uma realidade onde minhas capacidades de transformações seriam ampliadas. O Mestrado e o Doutorado começaram a fazer parte daquilo que antes era preenchido pela plenitude de entrar numa sala de aula de educação básica. A partir daí, fiz minha inscrição para frequentar os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, o GEPEM, que em 2013 acontecia na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Enquanto minha vida acadêmica desenhava-se e ganhava “forma”, minha vida profissional também se encaminhava. Em 2012 fui convidado a me afastar das minhas aulas da escola que estava para assumir, novamente, algumas turmas de Esporte Educacional. Apesar da dificuldade encontrada no último ano em que fiz parte desse projeto, percebi que ali poderia ser o local onde eu conseguiria alinhar a minha prática com os meus atuais estudos no campo da moral; diante disso, aceitei. Ao contrário da última experiência, já não sofria mais, e as aulas passaram a ser algo extremamente importante pra mim. Amadureci enquanto professor. Com isso e a partir de uma grande ampliação do programa, fui convidado a, no ano seguinte, assumir o cargo de “coordenador de núcleo”. Com todos os trabalhos burocráticos advindos da função e além das aulas que eu ainda ministrava, uma nova oportunidade surgiu no ano de 2013: ser o responsável pela formação continuada dos professores do projeto.

Nesse mesmo ano, após cursar uma disciplina como aluno especial do programa de pós-graduação stricto sensu na Faculdade de Educação Física da

UNICAMP, prestei o processo seletivo para o Mestrado. Passei em todas as fases; porém, não fui selecionado para a única vaga disponível.

Em 2014, a partir das experiências obtidas no ano anterior, fui convidado para o cargo de subcoordenador do Instituto Esporte & Educação, uma ONG com sede em São Paulo, que, em parceria com a Prefeitura de Itatiba, mantinha o projeto e que também difunde a metodologia do Esporte Educacional pelo Brasil.

Consegui conciliar as duas funções e assim permaneci pelos próximos 2 anos. Como coordenador e formador de professores no projeto desenvolvido em Itatiba e como subcoordenador pedagógico do Instituto Esporte & Educação, exerci a função de formador de professores em diversas cidades no Estado de São Paulo.

Fiz parte ainda do corpo pedagógico da Caravana do Esporte, projeto que, em parceria com o canal de televisão ESPN e o UNICEF, atravessa o interior do Brasil disseminando a metodologia inclusiva do esporte e que não olha somente para o rendimento e o vigor físico, mas acima de tudo para a pessoa que está atrás da bola, formando crianças e professores. Foram 35 cidades percorridas nos 5 Estados brasileiros.

Em 2015, diante das boas práticas obtidas no curso de formação dos professores da cidade de Pindamonhangaba/SP, fomos convidados a publicar um livro³, que tinha como objetivo a disseminação de boas práticas em esporte educacional e que contou com o financiamento da empresa Novelis.

Nesse mesmo ano, consegui a aprovação e a publicação de um artigo⁴ completo nos ANAIS do 2º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina/PR.

Apesar da vida turbulenta, 2015 foi o ano em que aprendi, além de qualquer outra coisa, que o valor da partilha é o que nos faz caminhar por essa vida de maneira ainda mais serena e que o casamento permite-nos passar pelas adversidades da vida

³ SOUZA, R. A.; CAMARGO, L. P.; DANGELO, F. L.; ARENA, A. D.; ARDIGO JR., A. **Caderno de Boas Práticas em Esporte Educacional**. 1. ed. São Paulo: Gráfica Paulo's, 2015.

⁴ SOUZA, R. A. **Educação Física, Conflitos e Cooperação – Caminhos rumo a conquista da autonomia moral**. In: 2º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física. Londrina-PR. SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPAÇO DE DIÁLOGOS, TENSÕES, RESSIGNIFICAÇÕES E COMPROMISSOS. Londrina - PR: Universidade Estadual de Londrina, 2015. v. 1.

de uma maneira muito mais leve. O Vinícius, além de meu marido, tornou-se amigo e parceiro, de vida e de trabalho, corrigindo e traduzindo artigos, textos, livros...

Movido pela dificuldade de conciliação das muitas viagens com minha nova vida e meu cargo na prefeitura, e voltando a alimentar o desejo após a reprova nos anos anteriores em processos seletivos para o mestrado, optei por deixar o IEE.

Retomei o contato, por meio do GEPEM, com a Professora Luciene Tognetta, coordenadora do grupo e então, fui cursar, novamente como aluno especial, uma disciplina do programa de pós-graduação stricto sensu da UNESP de Araraquara, que tinha como tema: "Bullying e seus mecanismos psicológicos". Após um semestre da disciplina e uma incrível sintonia com a temática, inscrevi-me novamente no processo seletivo para concorrer à vaga de mestrado; dessa vez, finalmente fui aprovado para iniciar os estudos no segundo semestre de 2016.

Com a rotina bastante tumultuada e tendo que fazer escolhas, optei por pedir uma "licença sem vencimentos" na prefeitura para conseguir me dedicar exclusivamente à pós-graduação, aos estudos e ao meu sempre presente sonho!

A partir desse momento minha vida voltou a ser alimentada por aquele desejo que, enquanto adolescente, movia-me a querer mudar o mundo, ouvindo as músicas da banda Legião Urbana.

Ainda em 2016, participei de um Congresso de Psicologia na cidade de Almeria, na Espanha, e consegui a publicação de um artigo⁵, em forma de capítulo do livro, nos ANAIS. O trabalho foi uma prévia do que estou construindo com essa dissertação. Nesse mesmo ano, fora aceito também um trabalho no evento da AME⁶, que aconteceu na Graduate for School Education – Harvard University, na cidade de Boston/EUA.

Aliado à vida de estudante de pós-graduação, cujas preocupações vão além de somente estudar, mas pesquisar, escrever, publicar, participar de eventos e

⁵ SOUZA, R. A. & TOGNETTA, L. R. P. **As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: Porque Ayudar?** In: Maria del Carmen Pérez-Fuentes; José Jesús Gázquez; Maria del Mar Molero; África Martos; Maria del Mar Simón; Ana Belén Barragán. (Org.). La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar. 1ed.Almeria: ASUNIVEP, 2016, v. II, p. 61-66.

⁶ 42nd Annual Conference of the Association for Moral Education – Bullying and Cyberbullying: Youth Participation and the school coexistence. 2016.

congressos, palestras, assistir a bancas etc., a missão, desenvolvendo o tema a que me propus, vai ao encontro da necessidade da implantação dos programas que estudo em escolas de realidades brasileiras.

Com isso, desde 2016 também atuo em escolas por todo o Brasil, formando professores, alunos, funcionários e pais, ministrando palestras e cursos sobre um tema que cada vez mais exige investigações e preparo.

Encerro esse memorial retomando com o que, lá no início, comecei: “É claro que está acontecendo em sua mente, Harry, mas porque significaria que não é real?” – não há algo mais real do que aquilo que está em nossa cabeça. Pra mim, minha própria vida tem me mostrado, e para os outros, espero que esse trabalho possa apresentar, ao menos um pouco, o que ele significa aqui dentro.

INTRODUÇÃO

Esquivando-me de golpes, rasteiras e cuspes. Fechando os ouvidos para insultos e zombaria. Mantendo um olho na bolsa e no cabelo. Segurando as lágrimas. De novo... E de novo.

[...]

- Ei, sabe o quê? – um menino exclamou alto o suficiente para todos ouvirem na classe, menos o professor. Aparentemente, eles vão premiar os CDF's mais feios de todos os países. - Ah é? – reagem os colegas dando risadinhas. Aposto que temos o vencedor na classe.

[...]

Eu não quero que os meus pais saibam a quão patética eu sou; e acho que eles deram à luz a um pedaço de lixo.⁷

Relatadas em um diário deixado por Émilie, de 17 anos, essas palavras expressam a dor e o sofrimento de quem, sem possuir mais nenhuma perspectiva, decide tirar a própria vida. Não ao acaso escolhido por nós, essa passagem mostra todo o suplício vivido pela jovem dentro da escola. Um ambiente cuja essência deveria ser de aprendizagem, acolhimento, escuta e compartilhamento acaba por se tornar, muitas vezes, o martírio de muitas crianças e adolescentes que, humilhados, maltratados e excluídos do seu grupo de pares, veem a escola como um universo hostil.

Segundo o relatório da UNESCO (2017), a violência escolar⁸ e o bullying ocorrem em todo o mundo e afetam uma proporção significativa de crianças e adolescentes. Estima-se que 246 milhões⁹ de crianças e adolescentes sofrem as agressões de alguma forma a cada ano.

Émilie, em seu diário, consegue transcrever em palavras algo que a literatura vem apontando desde a década de 1970, ainda que apenas recentemente tem-se destacado o adjetivo irremediável deste problema: é um “problema moral”. Segundo Tognetta, Avilés e Rosário (2016), “no ato de menosprezar e agredir se encontra um substrato de violência e falta de respeito que nos permite inferir que o bullying é um problema moral”.

A constatação, embora aparentemente evidente, traz um olhar sobre as características do desenvolvimento humano; por essa razão, tão importante. Assim é

7 Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-37517198>, acessado em 27 abr. 2018

8 Sabemos que o “bullying” é uma categoria da violência, como este trabalho se esmerará por evidenciar. Contudo, mantivemos a forma descrita no relatório citado.

9 Dados da Plan International (Relatório da UNESCO, 2017)

nossa intenção aqui, não aleatoriamente, começarmos por contextualizar esse universo, entender como os conceitos da Moral foram sendo construídos ao longo da história, com um *en passant* pela filosofia, para que possamos compreender a origem e como esse conceito construiu-se, até chegar na psicologia, finalizando dessa forma o capítulo I, quando se pode estabelecer uma melhor compreensão da gênese do problema em questão.

Apesar de não pretender aprofundar na questão a seguir, retratar o suicídio como única causa da relevância do fenômeno não é ideal, ainda que ele seja um dos seus possíveis sintomas, consequências e, sem dúvida, o mais trágico deles, comprovado em histórias como a de Roliver de Jesus dos Santos, Amanda Todd, Diego González... e em diversas investigações (TOPOL, REZNIKOFF, 1982; SLEE, 1995; RIGBY, SLEE, 1999; HINDUJA, PATCHI, 2010), matar a si revela um universo profundo de desvalor em si no qual o sujeito mergulha.

Quando Émilie relata o sofrimento causado pelas agressões advindas dos colegas da escola e lamenta “de novo... e de novo”, ela está deixando registrado o que, para nós, é a característica mais cruel de um fenômeno marcado por essa forma de violência: ele acontece entre pares e de forma repetida (RIGBY, 1999; DEL BARRIO et al., 2005; JAMES, 2010). É nesse viés que, no capítulo II, buscamos entender um pouco mais das causas, das características e das particularidades dessa forma tão sutil de intimidação e maus-tratos. A grande questão passa a ser então como o “Ser Moral”, ou, pela sua falta, articula-se com a convivência de meninos e meninas em um ambiente escolar.

O fato é que uma situação de bullying revela um problema nas relações humanas que não envolve apenas personagens que tomam postos de agressores ou vítimas. Há os que assistem e, como veremos, os que participam mais dessas cenas do que se imagina no senso comum. Não é a toa que muitas pesquisas na atualidade buscam entender a dinâmica das ações de bullying, por meio da percepção de quem, ainda que sem concordar com tais atos, presencia essa cena e nada faz. Atlas e Pepler (1998), Hawkins, Pepler e Craig (2001), em observações realizadas no pátio da escola, descobriram que os colegas estão presentes em 85-88% de todos os episódios de bullying. Dessa maneira configura-se quem, para nós, é o personagem com maior capacidade de intervenção em uma situação como essa: os espectadores.

“Aparentemente, eles vão premiar os CDF’s mais feios de todos os países. - Ah é? – reagem os colegas dando risadinhas. Aposto que temos o vencedor na classe”

fornece-nos a ampla dimensão de como a participação de quem assiste pode piorar ainda mais a situação. No capítulo III reiteraremos o quanto a participação dos espectadores é de fundamental importância para a continuidade ou a paralisação dessas agressões.

Poderíamos aqui questionar: se Émilie tivesse colegas e amigos que a dessem suporte, fortalecessem-na, não negando a ela a acolhida e a ajuda, poderia ter conseguido superar tais agressões? A resposta é afirmativa.

A literatura atual tem tratado das formas pelas quais essa ajuda pode chegar aos que mais diretamente estão envolvidos nesses meios de intimidação: por meio de Sistemas de Apoio Entre Iguais (SAIs). Nas escolas onde são implementadas as propostas desses sistemas, destaca-se a eficácia percebida pela comunidade educativa na convivência e no clima escolar (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006; MENESINI, CODECASA; BENELLI, 2003) e a colaboração na redução na incidência de bullying (NAYLOR; COWIE, 1999). Soma-se a esses ganhos a contribuição da atuação dos pares para a tomada de consciência dos agressores e suas condutas (MENESINI et al., 2003), permitindo também a articulação de possíveis atuações que podem comprometer os adolescentes na resolução de bullying (AVILÉS, 2006; PIKAS, 1989; RIGBY, 1999).

Contudo, somos levados a fornecer um alerta: não acreditamos ingenuamente que a presença desses programas de apoio teria impedido o trágico final, pois, como bem sabemos, o suicídio é um fenômeno multicausal e não poderíamos inferir tal questão. Porém, como relatados nas pesquisas apontadas anteriormente, a presença de grupos com a finalidade de propagar ajuda poderia ter causado uma melhora nas relações percebidas pela vítima, intimidando naturalmente um agressor que “já sabe que o clima é de ajuda, de acolhida, e não de desrespeito”.

É nesse contexto então que seguimos adiante, buscando no capítulo IV entender como essas formas de protagonismo podem colaborar com a redução na incidência de bullying na escola.

Perante esse panorama estabelecido em torno de uma história tão trágica, nosso problema de pesquisa configura-se como: haverá diferenças entre as crenças de autoeficácia para ajudar em situações de bullying perpetradas por alunos de escolas em que um tipo de SAI – Equipes de Ajuda – foi implantado e outras, onde tal trabalho não existe?

Temos por hipótese que, em escolas onde as EAs foram implantadas, a sensação de segurança é ampliada, de forma que o contravalor da violência, da hostilidade e de naturalização da indiferença é substituído pelo sentimento de ajuda e preocupação com o outro.

Os capítulos posteriores dedicam-se aos aspectos metodológicos a partir de questões que envolvem dois estudos que compõem essa pesquisa: (1) haverá diferenças entre as crenças percebidas entre alunos das escolas que possuem o programa de apoio entre pares e em escolas onde tal procedimento não existe? (2) Existe evolução nas crenças de autoeficácia percebidas para ajudar nas escolas que possuem o SAI implantados em 3 momentos distintos – antes, 1 ano após e 2 anos após? A partir desses estudos, temos dois objetivos com a atual pesquisa:

No primeiro, nossa intenção é a de identificar e analisar possíveis diferenças entre as crenças para ajudar as vítimas entre alunos das escolas que possuem o SAI e em escolas onde tal procedimento não existe.

No segundo, buscamos comparar as crenças de autoeficácia percebidas para ajudar as vítimas de bullying nas escolas que possuem o SAI implantado em três momentos distintos – antes, um ano e dois anos após a implantação.

Eis aqui a profundidade e o desejo desses autores em colaborar para que meninos e meninas, diferentemente de Émilie, possam enxergar na escola um lugar de respeito, segurança e acolhimento de seus medos, anseios e inseguranças.

CAPÍTULO 1

Do “moral” ao “humano” – o ser moral



O mundo não se divide em pessoas boas e más. Todos temos Luz e Trevas dentro de nós. O que importa é o lado pelo qual decidimos agir.

Sirius Black, Harry Potter e a Ordem da Fênix

¹⁰ Imagem disponível em: <https://pixabay.com/pt/m%C3%A3os-beb%C3%AA-crian%C3%A7a-adulto-inf%C3%A2ncia-918774/> acessado em 08 jun. 2018.

Essa simples frase, dita a Harry Potter por seu padrinho Sirius Black, no quinto filme da saga “*Harry Potter*”, suscita uma série de indagações, reflexões e questionamentos sobre algo que a história da humanidade mostra não ser novo: a busca de sentido na vida do homem percorre, junto com ele, toda a trajetória da sua existência. Algumas perguntas como “O que eu estou fazendo aqui?”, “Que vida vale a pena ser vivida?”, “O que me faz feliz?” e ainda “Como devo viver?” foram motivadoras das mais grandiosas e clássicas obras da filosofia em toda a história. São estas que até hoje fornecem a mais sólida base para o pensamento contemporâneo.

Responder a essas perguntas não nos parece algo simples, ou mesmo possível de se fazer em tão poucas páginas. Não somos capazes de descrever em algumas linhas o que a humanidade busca desde a sua gênese.

A filosofia, a ciência e a religião tentam, em todo o seu percurso histórico, desvendar mistérios acerca da existência humana, atribuindo-lhe sentido e valor em todas as dimensões.

Toda a pluralidade e complexidade da existência humana sempre foram um enigma a ser progressivamente identificado e desvendado. Dentre as características do *homo sapiens sapiens* (ou ‘*homem que sabe que sabe*’), há, além do cérebro altamente desenvolvido com inúmeras capacidades (a exemplo do raciocínio abstrato, linguagem, introspecção, resolução de problemas difíceis, chegando a desenvolver estruturas sociais complexas e sistemas de comunicação aperfeiçoados), uma peculiaridade da nossa raça que nos permite tentar responder, pelo menos em partes, algumas das perguntas já enunciadas: a capacidade de conviver... **eticamente**. O fato é que não adjetivamos a convivência aleatoriamente. Os animais sabem conviver. Mas a grande capacidade do homem apresenta-se como a mais provedora de sua existência: a possibilidade de que ele respeite a si e ao outro, uma vez que ele é o único animal “moral”.

Buscaremos elencar e elucidar alguns pontos dessa questão tão embaraçosa que é a convivência, tentando desvendar os meandros desse emaranhado ao apontar algumas concepções filosóficas e outras psicológicas sobre o ‘*Ser Moral*’, que é nosso objetivo nesse capítulo.

Antes de adentrarmos no assunto para o qual nos propusemos, faz-se necessário estabelecer as relações do que entendemos por ‘*Ser Moral*’.

La Taille (2006) faz uma ampla revisão sobre os conceitos da Moral e, ao buscar uma definição, analisa o que chama de as quatro abordagens representativas

da Psicologia Moral: a de Émile Durkheim (1902/1974), a psicanálise de Sigmund Freud (1929/1971), os construtivismos de Jean Piaget (1932) e Lawrence Kohlberg (1981). Desenvolvendo tal consideração, referido autor menciona que todas essas concepções têm algo em comum em suas definições de moralidade, relatando que todas a concebem “como um conjunto de *deveres*, e, portanto, procuram estudar a gênese do *sentimento de obrigatoriedade* experimentado pelo sujeito moral” (LA TALLE, 2006). Neste sentido, há o sagrado para Durkheim, a expressão do superego para Freud, e a voz da razão para Piaget e Kohlberg, no caso dos indivíduos que conquistaram a autonomia.

Se nos aproximarmos dessas definições, começamos por entender que, referindo-se a um *conjunto de deveres*, falamos diretamente de normas e regras que nos habilitam a viver em sociedade. E estes nos dão condições para que possamos *conviver*.

Ora, se estamos falando de uma vida em sociedade e se tratamos aqui de um *sentimento de obrigatoriedade* experimentado pelo sujeito, referimo-nos a uma certa condição, advinda do interior dos homens e das mulheres, que os motiva à ação, descrita aqui como moral. Portanto, para esses quatro autores, a pergunta da moral é “como devemos agir?”, e isso implica um conjunto de princípios e regras que devem ser observados para a regulação das nossas ações.

Desta forma, o “*Ser Moral*”, que começamos a expor, trata de seres humanos, que, movidos por um sentimento de obrigatoriedade, regulam suas ações pensando na sua vida e na dos outros, dentro de uma sociedade, por uma espécie de reciprocidade que guia suas ações.

Porém, há controversas explicações dadas pelo “mundo das ideias” para o que, de fato, seria a motivação que o homem deve ter para o bem. Existem muitas teorias filosóficas que abordaram esses questionamentos e tentaram explicar quais são as fontes da moral. Certamente, os exemplos e explicações que seguem definem um recorte de inúmeros pensadores e teorias que se dispuseram a esse feito: de onde viria essa motivação do homem para ser moral?

Exemplificando o que entendemos como as “*teorias extrínsecas da Moral*”¹¹, encontramos em John Locke, durante o século XVII, que a Moral encontra-se “fora do homem”: há um bem superior que legisla e decide sobre as nossas vidas, um bem

¹¹ um conceito apresentado por Charles Taylor e retomado por Tognetta (2006)

traduzido em forma de deus. Ou seja, a fonte da regulação do indivíduo não se encontra, de fato, no indivíduo, mas fora dele. Não pertence a ele a decisão, mas a obediência àquele que pode e deve castigar. Certamente, esse pensamento descreveu grande parte do que acreditava a ciência da religião e o que pensavam aqueles cujo pensamento permanecia na ideia de comando a que o homem é submetido.

Em diversos sentidos, outros pensadores dispuseram-se a outros conceitos filosóficos da moral. Surgiram assim as teorias que trouxeram a responsabilidade por “*Ser Moral*” para dentro do indivíduo. Por isso, chamamos de “teorias intrínsecas da moral” (TOGNETTA, 2006), como o próprio nome adverte, aquelas que se propuseram a pensar a responsabilidade pelas ações para as quais o próprio sujeito age, portanto, sob sua responsabilidade.

Dentro dessa perspectiva, Descartes (1596-1650) já trazia o poder da escolha para a característica do que acreditava ser a essência do ser humano. Diria ele que a razão é aquela que nos dirige para o conhecimento da verdade e para a escolha do bom caminho. Ela não só nos permite tomar conhecimento do mundo como permite escolher entre o bem e o mal. Segundo ele, cabe a ela [a razão] examinar o justo valor de todos os bens. Sua célebre frase “Melhor perder a vida que perder a Razão” ilustra categoricamente o que defendeu durante a vida.

David Hume (1711-1776), anterior ainda a Kant, engendrou um fundamento mais sólido e convincente do que a, segundo ele, frágil e simples sustentação apenas pela razão humana, repetida um século antes por Descartes. Trata-se de um posicionamento contra a especulação metafísica, não sustentada na experiência que postula entidades plausíveis, como “as coisas tais como são em si mesmas” ou “as leis morais ditadas pela Razão”, às quais os conhecimentos e as práticas humanas devem se adequar, sob pena de privar o homem de sua humanidade.

Para romper com essa ideia, Hume assume a teoria de que a razão não é suficiente para a sustentação da moral. Dessa forma, o senso moral é um dispositivo interno do sujeito, que o faz aprender e o orienta em seu agir moral. É uma benevolência, espécie de sentimento/virtude, que conduz o homem à prática do bem. Como a moral tem uma influência sobre as ações e os afetos, segue-se que não pode ser derivada da razão, porque a razão sozinha nunca poderia ter tal influência (Hume, 2001, p. 497). Segundo ele, a moral desperta paixões e produz ou impede ações. A

razão por si só é inteiramente impotente quanto a esse aspecto. As regras da moral, por conseguinte, não são conclusões de nossa razão.

Ainda que de forma bastante reduzida, segue uma pequena amostra do que seriam essas distinções para explicar o “Ser Moral”, servindo como base para que possamos embasar nosso raciocínio. Debruçar-nos-emos a entender as concepções de duas das grandes figuras do pensamento filosófico da Moral, quais sejam, Kant e Aristóteles, para podermos discorrer e atingir nosso objetivo acerca do entendimento da Moral, mediante a Epistemologia Genética de Jean Piaget, que se dedica à compreensão do desenvolvimento humano e aos aspectos psicológicos inerentes a como esse homem age ou busca agir.

1.1 O Ser e o Dever: Da Filosofia de Aristóteles e Kant à Epistemologia Genética de Jean Piaget

Na busca por situar as questões relacionadas ao ‘*Ser Moral*’, optamos por adotar os conceitos e a perspectiva de certos pensadores, no intuito de rever algumas concepções, tanto na filosofia, quanto na psicologia, para entender as razões pelas quais uma pessoa age bem.

Na Filosofia Grega, Aristóteles, quando se refere à Ética, relaciona-a puramente com a busca da *Felicidade*. Sendo assim, o tratado aristotélico sob esse título não seria uma ética ou teoria moral, mas uma teoria da própria felicidade. A eudaimonia (εὐδαιμονία), segundo seu significado grego, representa o fato de julgar que um ser é feliz, sendo esse juízo compreendido não apenas como enunciado de um fato, mas como juízo apreciativo, implicando o valor ético da felicidade (LALANDE, 1996).

A questão de Aristóteles é, na verdade, no que consiste a felicidade. Tugendhat (2012), nas suas “Lições sobre Ética”, quando analisa a “Ética a Nicômaco”, dirá que, ao nos indagarmos sobre essa questão, a moral virá imediatamente como resposta. A intenção, segundo ele, é mostrar que a felicidade consiste no compreender-se moralmente; complementando do que consiste a moral; “não seria, portanto, falso dizer que o livro é uma ética em nosso sentido, uma filosofia moral, mas é certamente importante perceber que, e porque, a questão moral é formulada desse modo indireto – sobre a questão da felicidade” (TUGENDHAT, 2012, p.241)

Aristóteles proporciona uma resposta à questão primordial da felicidade, fazendo-a convergir com a prática da virtude. O ser humano feliz é o ser humano virtuoso.

Designada pela forma da excelência, a virtude, para ele, é a prática e a perfeição em toda espécie do ser. Em “Ética a Nicômaco”, quando cita como exemplo que a virtude do cavalo é correr, suportar o seu cavaleiro e não fugir do inimigo, ele nos fornece a definição de que somos virtuosos, ou seja, felizes, quando cumprimos BEM a função que nos é definida. “O BEM” não no sentido do que aspiramos ou ao que deveríamos aspirar, mas “o bem” no sentido daquilo para o qual algo existe – sua finalidade.

No que se refere à ideia da finalidade do ser humano, Tugendhat (2012) afirma que Aristóteles faz algumas indicações sobre o que se deve entender por uma *areté* psíquica, que deve sempre ser entendida como uma *hexis* – como um comportar-se para com os afetos – e, além disso, que deve ser sempre entendida como uma firme disposição da vontade de escolher bem entre os sentimentos (*prohairesis* – “escolha” como resultado de uma reflexão).

Dessa forma, ao designar, na ética aristotélica, a busca pela felicidade, estamos diretamente relacionando-a com a prática das virtudes, podendo destacar que a disposição de querer viver bem, da busca pela vida boa, termina como sendo o maior fim da existência humana, motivo esse para as inclinações do homem em “ser melhor”.

Ao também tentar responder à questão “**Como devemos agir**”, problematizada anteriormente pelas ideias de Aristóteles, Immanuel Kant, em uma das suas mais importantes obras, “*A crítica da Razão Prática*”, e após, em “*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*”, revela-nos a ideia de que o que nos dá a condição de ser humano e, portanto, de “*Ser Moral*”, é a capacidade de renunciar às inclinações impostas pelo desejo e seguir conforme sua razão impõe – é o que ele chama de “Boa Vontade”.

Segundo Kant (1875/2007), “neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação, a não ser uma só coisa: uma boa vontade”. Discernimento, argúcia de espírito, capacidade de julgar, como quer que se possam chamar os demais talentos do espírito, ou ainda coragem, decisão, constância de propósito, como qualidades do temperamento, são sem dúvida coisas boas e desejáveis; mas também podem se tornar extremamente más e

prejudiciais se a vontade de fazer uso destes dons naturais, cuja constituição particular chama-se carácter, não for boa.

Dessa forma, a ideia de que nossa liberdade de ação é dada pela negação dos desejos, e, conseqüentemente, pela ascensão da razão, nega a fórmula da ética aristotélica que, como vimos, vincula-a à questão da felicidade.

Com esse raciocínio, Kant inaugura a teoria de que a Moral está no próprio indivíduo, distinguindo-se dos outros, que tratavam o seguimento da transcendência, das inclinações como uma busca por uma “vida boa”.

Através do seu **imperativo categórico**, o filósofo alemão determina que não há outra possibilidade de agir que não em função da sua própria razão, buscando o que é correto a se fazer. A motivação que Kant (1795/2007) dá ao imperativo é que *“devemos agir de tal forma que façamos da humanidade, tanto na nossa pessoa quanto na pessoa de cada um dos outros, sempre ao mesmo tempo um fim e nunca simplesmente um meio”*. É justamente o que determinou que ele fosse chamado de *“princípio da universalização”* nas suas primeiras formulações, devido ao objetivo que ele representa como uma ação necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade.

O imperativo categórico representa algo que tem um fim, objetivamente necessário, em si mesmo. “Todos os imperativos são fórmulas da determinação da ação, que é necessária segundo o princípio de uma vontade boa de qualquer maneira” (Kant, 1875/2007). Isto posto, Kant assegura a necessidade de libertar-se dos condicionais que aprisionam o próprio homem; logo, o homem deve agir segundo uma lei maior que supere relativismos de uma lógica dos “se”.

Segundo Tognetta (2009), para Kant, então, há uma faculdade apetitiva, chamada por ele de superior, determinada pela razão, que nos caracteriza por sermos seres humanos e nos leva às questões da moral, e outra faculdade, denominada inferior, a faculdade apetitiva sensitiva (as inclinações), que nos afasta dela, cedendo aos nossos instintos e nos aproximando daqueles que não podem decidir sobre as questões da sua própria existência.

Em *A Crítica da Razão Prática*, Kant descreve que o “respeito pela lei moral é um sentimento produzido por um princípio intelectual e este sentimento é o único que conhecemos perfeitamente a priori, e do qual podemos perceber a necessidade” (1943, p.77). Ainda, “não se deve admitir uma espécie particular de sentimento que

seria exterior à lei moral e lhe serviria de fundamento” (*ibid.*, p.78). Por assim dizer, o respeito pela lei é “exclusivamente produto da razão” (*ibid.*, p.80)

A partir desses dois panoramas sobre a Teoria da Moral, perguntamo-nos: diante de tais contribuições teóricas, ora dicotômicas, ora complementares, como podemos utilizar essas teorias com o escopo de aplicá-las na prática, na tentativa de buscar a solução para nosso problema?

A Moral Humana, por ser um fenômeno tão complexo, é explicada pela Filosofia, pela Sociologia, pela Religião e por outras dimensões do pensamento humano. A nossa condição de tentar entender essa questão, à luz dos problemas e questões que envolvem o ambiente escolar, permite-nos uma vasta compreensão desta e de tantas outras teorias.

Como afirma La Taille (1994), diante disso não haveria como não recorrer a quem, sem desprezar a importância de outros autores, estimulou a Psicologia a dar a sua contribuição ao que Levy-Bruhl chamou de ciência dos costumes: Jean Piaget.

Esse é um dos motivos pelos quais decidimos tomar a Epistemologia Genética como base teórica neste trabalho. É justamente nela que encontramos os aspectos que acreditamos ser os que unem os mais importantes tratados da Filosofia e da Sociologia, porém, aliados às relações existentes entre teoria e prática e explicando os mecanismos psicológicos presentes no ser humano.

Afirma Levy-Bruhl (1927) que “*não há nem pode haver moral teórica*”. Entende-se por “moral teórica” as reflexões filosóficas, até então soberanas, que dizem respeito à moralidade humana. Sem dúvida, esses tratados foram importantíssimos para pensar as ações do homem. E foi por tal identificação que Piaget lança, em 1932, seus estudos empíricos sobre o desenvolvimento da moralidade humana, em “O Juízo Moral na Criança”, e dá à Psicologia a possibilidade de discorrer sobre a Moral.

Analisando tal obra, e acreditando ser o que nos dá contribuições e subsídios do ponto de vista empírico para entendermos o “Ser Moral” que buscamos, Piaget declara que o caminho para a moralidade humana finda na conquista da Autonomia Moral.

Todavia, como descreve Piaget (1932/1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”.

Segundo a teoria piagetiana, há uma fase, anterior à moralidade, denominada anomia, que é marcada pela ausência total de normas e regras, não havendo

percepção acerca do que é certo ou errado; apenas terá condições de descobrir o mundo a partir dos seus movimentos e de suas ações.

Nessa gênese, Piaget descreve o que chamou de “as duas morais na criança”, cujo início dá-se pela não contratualidade de suas ações com o outro. Isto é, inicia-se a tendência heterônoma, no qual o egocentrismo é a principal característica (entendendo-se por egocentrismo a dificuldade para situar-se no ponto vista dos outros, fazendo centrar-se apenas no seu próprio, muitas vezes limitado aos aspectos mais visíveis da realidade). Nessa fase, as regras não correspondem a um acordo mútuo, mas a situações impostas pelo adulto, sendo elas externas e imutáveis.

Por fim, a autonomia corresponde à última tendência do desenvolvimento moral a ser alcançada e na qual há a legitimação das regras; nela, a criança pensa a moral pela reciprocidade, há consciência das regras e elas são compreendidas, aceitas e, por isso, são seguidas. Nessa tendência há um “regulador interno” que aponta para o que deve ser considerado como certo ou errado, em que os valores conservam-se independentemente da situação para a qual são solicitados.

Sobre o fato de estar permitido à criança o pleno desenvolvimento a partir das estruturas que ela carrega, aliado às interações que ela estabelece com o mundo, alcançaríamos então, necessariamente, todos nós a tendência moral autônoma?

É a partir desse ponto que começamos a traçar o que Piaget traz já no título do seu livro. Estamos falando aqui de que o conjunto de conclusões obtidas nesse estudo seria suficiente para delimitar o que ele chamou de “juízo moral”. Em se tratando de comportamento moral, é preciso reconhecer outras variáveis que interferem em seu desenvolvimento (prefácio, La Taille, 1994)

Com relação a isso, já nos alerta La Taille (2006, p. 16) que encontraremos na referida obra que esse *juízo* refere-se “a uma evolução dos critérios empregados pela criança para julgar o certo e o errado, o bem e o mal”. Assim sendo, apresentamos aqui o primeiro ponto convergente, e que nos interessa, sobre as teorias abordadas anteriormente a essa: como Piaget demonstra sua inspiração kantiana ao descrever que a gênese da moral autônoma está na razão, mas não como condição suficiente (como bem retomou nos estudos de 1953, 1954).

Toda atividade humana, como ressalta La Taille (2006), pressupõe o que chamamos de um ‘saber fazer’. No caso da moralidade, este ‘fazer’ traduz-se por um ‘decidir’ como agir. O ‘saber’ incide justamente sobre o ‘decidir’: trata-se de uma capacidade intelectual necessária para guiar a ação moral. Tal saber compõe-se de

conhecimentos, reflexões, juízos. Em uma palavra, o ‘saber’ diz respeito à participação da *razão* no fazer moral.

Contudo, apesar da inspiração Kantiana, Piaget reconhece que para a ação moral não podemos nos limitar a entender a dimensão intelectual, sendo necessário também algo que a motive, que funcione como uma **energética**; a isso ele atribuiu o papel da afetividade. A partir desse ponto, Piaget realiza um paralelo entre o que ele mesmo chamou de dimensões indissociáveis para o “Ser Moral” – a razão e os afetos.

Ora, não basta, pois, que saibamos “o que fazer”, é necessário ainda um **querer** agir. Isto posto, temos apenas um caminho a percorrer: precisamos, necessariamente, adentrar no campo dos interesses, da energia afetiva que move a ação.

Se é necessário, para adentrar ao mundo da moral, querer fazer parte dele, fica visível que toda a ação necessita, por assim dizer, de um “sentimento de satisfação”. Dessa forma, Piaget (1952/1994) descreve que se toda conduta supõe uma meta, nela está contida a afetividade – o que ele próprio chama de energia (TOGNETTA, 2009).

Se a inteligência estiver vinculada à afetividade, sendo a primeira relacionada às estruturas, e a segunda, enquanto energia que a move, ligada aos conteúdos, ou seja, às escolhas, é correto dizer que o complemento que nos levaria a atingir a autonomia moral proposta por Piaget é a de que nossas escolhas, sendo morais, forneceriam a nós uma espécie de sentimento de satisfação.

A explicação seria o que as pesquisas atuais (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2003/2009; TOGNETTA; LA TAILLE, 2008) atestam: um querer ser visto como justo, generoso, compassivo, aos seus próprios olhos e aos olhos do outro e se sentir valorizado por isso.

Se nos reportarmos ao início da composição teórica que fizemos aqui, Aristóteles permitiu-nos entender que a ética estava vinculada ao que ele chamou de “a busca pela felicidade” (*eudaimonia*) e que ela só seria possível através das virtudes (*aretés*). Contudo, as contribuições dadas pelo próprio Piaget¹² à teoria do Kant, por meio da dimensão intelectual, por si só não daria conta de atingir o que ele mesmo diria – a autonomia da vontade – mas que seria necessária outra dimensão,

¹² Quem lê somente o juízo moral, não entende a teoria moral de Piaget com todo seu significado e compreensão de sua atualidade. Por isso, a obra de Piaget deve ser considerada, sobre a moral, muito mais do que restrita apenas ao livro.

contemplada pela dinâmica dos afetos, de modo que as ações morais nos tragam um ‘sentido de vida’ (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008).

Sendo assim, optamos por seguir a linha de pensamento proposta pela Psicologia Moral de Jean Piaget, tentando tecer um paralelo a fim de entender a gênese dessa proposta, com a “busca da vida boa” pelas virtudes, por Aristóteles e com a força da razão e da intelectualidade de Immanuel Kant.

Seria suficiente parar por aqui se não houvesse contribuições tão significativas nesse campo que tentaram aprimorar ainda mais essa teoria. Por conseguinte, continuamos na busca por entender a moral como objeto de estudo da Psicologia, analisando as contribuições que Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan.

1.2 Da possibilidade do Ser Moral – Justiça ou Generosidade?

Seguidor das ideias de Piaget, porém, considerado mais radical em termos de estabelecimento de “etapas”, Kohlberg propôs-se a afirmar que o desenvolvimento da moralidade acontecia através de estágios a partir e em paralelo às propostas do seu antecessor. Mais, reafirmou que, para uma criança atingir certo estágio de desenvolvimento moral, deveria antes alcançar um estágio intelectual que a permitisse assimilar as questões morais e produzir seu próprio raciocínio. O meio pelo qual Kohlberg descobriu esses estágios de desenvolvimento foi por meio de entrevistas com 72 garotos de 10, 13 e 16 anos, dos arredores de Chicago. Metade era de classe média alta e a outra metade da classe média trabalhadora. Ele acompanhou longitudinalmente alguns dos sujeitos por cerca de 20 anos e apresentou-lhes uma série de dez dilemas morais, sem importar em encontrar a resposta “correta”; o que ele queria era que eles explicassem como chegaram às conclusões.

Ele se preocupava fundamentalmente em estudar a evolução do raciocínio moral, considerando haver uma correlação positiva entre o nível de desenvolvimento do juízo moral e as ações morais. A partir disso, ele decompôs o que seriam as duas tendências morais descritas (heteronomia e autonomia) em outros seis estágios, que foram agrupados em 3 níveis, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento moral em Kohlberg alocados em seus respectivos níveis

NÍVEIS	ESTÁGIOS	CONTEÚDOS
PRÉ-CONVENCIONAL	1: Orientação pela obediência e punição.	Obediência cega às regras e à autoridade, de forma a evitar a punição. As razões para fazer o

	Deferência egocêntrica face o poder e à autoridade	que está certo é evitar a punição e os castigos. O sujeito não coordena seu ponto de vista com o do outro. A moral é egocêntrica ainda que haja o respeito à autoridade, mas pelo medo do castigo.
	2: Individualidade instrumental. Orientação egoísta. A ação correta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente a dos outros.	Orientação para a satisfação das próprias necessidades e dos próprios interesses. As regras estão corretas apenas quando nos servem ainda que agora, já haja referência à relação entre as pessoas, mas essa não transcende o grupo.
CONVENCIONAL	3: Orientação para a aprovação e para agradar aos outros. Conformidade aos estereótipos sociais	O que está certo é viver de acordo com aquilo que os outros esperam de nós. Trata-se bem os outros porque espera que os outros também o tratem bem.
	4: Orientação para a manutenção da ordem na sociedade. Respeito pelas expectativas que a sociedade deposita em nós	Tem-se a passagem das perspectivas do grupo para a sociedade. O correto é o cumprimento do dever para com a sociedade, a manutenção da ordem social e o zelo pelo bem-estar de todos. "Sempre se fez assim". As leis devem ser cumpridas, pois a sociedade espera que cada um contribua para o bem-estar geral. Estas são as razões para se fazer o que está certo.
PÓS-CONVENCIONAL	5: Orientação contratual legalista. O dever é definido em termos de contrato. Deferência para com o bem-estar dos outros e para o cumprimento dos contratos	A escolha moral é baseada nos direitos básicos, nos contratos legais e nos valores morais. As decisões são tomadas com base no maior bem para o maior número, e há verdades mais importantes do que os interesses da sociedade.
	6: Orientação pelos princípios éticos. A ação concerne a princípios éticos universais. Superação do contrato pois se enxergam as possíveis decisões que o tornaram necessário. Os sujeitos desse estágio apreendem os mecanismos que concebem os valores, empoderando-se dos princípios geradores da ética.	O correto é o que está de acordo com os princípios éticos universais, no sentido kantiano. As leis ou os contratos e acordos sociais são válidos sempre que respeitam esses princípios. Quando a lei os viola, a pessoa deve agir de acordo com os princípios, ainda que violem a lei. Os princípios éticos são universais, no sentido de que são produto do desenvolvimento da natureza humana. Estão, por isso, presentes em todas as sociedades e em todas as culturas.

Fontes: Marques (s/d, pp. 3-5) e Tognetta (2005)

Apesar de sua obra ter sido considerada uma sofisticação em relação aos escritos de seu antecessor Piaget, muitos autores (LA TAILLE, 2002; TOGNETTA, 2008; TURIEL, 1978), além de Carol Gilligan (1982), não pouparam críticas sobre seus escritos: questionaram veementemente o fato de que sua amostra consolidava-se majoritariamente com adolescentes meninos, e, com isso, concebidos seus estágios sob critérios apropriados ao sexo masculino. A partir disso, a autora, baseada

em seus estudos, afirma que o nível 3 (Pós-Convencional) da teoria Kohlberiana não se relacionaria com a moral que seria comum ao sexo feminino: uma moral mais atenta ao cuidado, a uma conexão mais afetiva entre as pessoas; contrariando a ideia de seu antecessor, que se guia a partir da perspectiva dos direitos e dos deveres, a uma moral baseada na justiça (GILLIGAN, 1982; MARQUES, s/d; HERRERO, VILLARASA, 2003). Com efeito, Gilligan afirma que tal ética corresponde a “uma voz que fala de conexão, de não ferir, de cuidar, de corresponder” (1988, p.8).

Segundo La Taille (2004), os trabalhos de Gilligan dão condições de encontrar uma ética que também remete a outras dimensões morais, como a riqueza das relações interpessoais; por conseguinte, poderiam abarcar virtudes como a generosidade, a fidelidade e a gratidão.

No sentido de ampliar as discussões sobre as questões do desenvolvimento moral, alinhando as questões de virtudes que se embasam nas relações de ajuda e que, mais adiante, darão mais sentido ao nosso trabalho, outra contribuição importante são os estudos de atitudes “pró-sociais” (EISENBERG, 1982; 1992; EISENBERG; MILLER, 1987; STAUB, 1978).

Segundo Koller e Bernardes (1997), o modelo teórico do desenvolvimento pró-social de Eisenberg é apresentado e discutido em comparação com o modelo teórico de julgamento moral de Kohlberg. Esses modelos apresentam enfoques complementares no estudo da moralidade. Enquanto Kohlberg estudava o julgamento moral a partir de transgressão, Eisenberg investiga a moralidade em função de ações pró-sociais como comportamentos de ajuda.

Em suma, o modelo de Eisenberg-Berg (1979) vem sendo aplicado em estudos realizados em culturas diferentes. Ela parte do pressuposto de que as experiências de socialização podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento moral pró-social, promovendo o desempenho de papéis sociais e influenciando as atitudes pró-sociais das crianças. Koller e Bernardes (1997) indicam que a cultura na qual uma criança é educada exerce forte influência na sua disposição para cooperar, competir e assumir atitudes pró-sociais. As autoras ainda citam que Moore e Eisenberg (1984) acreditam que as crianças parecem alcançar níveis de comportamento pró-social e cooperativo mais altos se são educadas em culturas nas quais os agentes socializadores afirmam a necessidade de que a opinião dos outros (individualmente ou em grupo) seja levada em consideração. “Crianças pequenas mostram-se mais pró-sociais em contextos culturais nos quais elas assumam

responsabilidades que são importantes para o funcionamento do grupo” (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 242). Por exemplo, crianças de cidades rurais tradicionais são mais cooperativas e pró-sociais, tanto com familiares quanto com pessoas desconhecidas, do que crianças de cidades industriais (WHITING; WHITING, 1975; WHITING; EDWARDS, 1988).

Há evidências de uma forte influência exercida pela cultura no desenvolvimento de habilidades pró-sociais de crianças por meio de apresentação de modelos (MOORE; EISENBERG, 1984). Koller e Bernardes (1997) apontam que crianças que tiveram modelos generosos são mais generosas do que crianças que não os tiveram (BRANCO, 1983; GRUSEC; SKUBISKI, 1970; MOORE; EISENBERG, 1984; YARROW; SCOTT; WAXLER, 1973).

Dos modelos descritos sobre Moral e Ética na filosofia, passando pela apropriação do tema da Psicologia, analisado por alguns vieses, e como ele atinge o desenvolvimento das virtudes pró-sociais, gostaríamos de, a partir deste ponto, discutir como esse construto desenvolve-se dentro de nós e como essa dinâmica dos afetos regula nossas ações na grande jornada na busca da idealização do *Ser Moral*.

1.3 Do “tornar-se” moral – O lugar onde a moral ‘mora’ – A formação da identidade e o autorrespeito

Como temos visto, estudar o “Ser Moral” não é algo fácil. Das muitas contribuições acerca desse tema, desde as mais clássicas, vindas da Filosofia, até os estudos que tentaram aproximar esse tema da Psicologia, muitas são as variantes e os conceitos explorados.

Uma pergunta que pode ser feita, nesse ponto, e uma questão que para nós é de fundamental importância, é entender o lugar onde a moral “mora”. Para tanto, utilizaremos aqui um conceito apresentado pelo filósofo canadense Charles Taylor em sua obra *As fontes do Self*, originalmente publicada em 1989 e que apresenta a importância da moralidade na formação identitária do *self*, entendida como vida que vale a pena. Nesse sentido, precisamos entender que, para Taylor, a moralidade é uma parte constitutiva da nossa existência, devendo se preocupar prioritariamente com o que é bom ser, não com aquilo que simplesmente devemos fazer. O correto surge em decorrência daquilo que somos enquanto *self*; em outros termos, daquilo que valorizamos como sendo o bem em nossa vida.

Nesse sentido, o ser humano somente poderá compreender a si mesmo se articular suas fontes morais. O que somos enquanto ser humano está fortemente atrelado àquilo que valorizamos; por isso, a noção de vida boa ou vida que vale a pena. O bem é aquilo que avaliamos como imprescindível para nossas vidas. Fazemos essas avaliações tendo como referência um pano de fundo, ou o que o autor denomina de configurações¹³ (TAYLOR, 1997).

As configurações morais constituem-se como parte fundamental da nossa identidade. Essa, por sua vez, pode ser definida como aquilo que é valioso para o ser humano e possui real importância. Quando, nessa perspectiva, falamos sobre identidade, precisamos necessariamente tratar da questão de “quem sou eu?”. Taylor (1997) ainda afirma que identidade é definida pelos compromissos e identificações que proporcionam a estrutura ou o horizonte em cujo âmbito posso tentar determinar caso a caso o que é bom ou valioso ou o que se deveria fazer ou aquilo que endosso ou a que me oponho. Em outros termos, trata-se do horizonte dentro do qual sou capaz de tomar uma posição.

O bem, nesse entendimento, torna-se fonte moral, pois nos capacita para sermos bons e agirmos bem. Agir bem, assim, é decorrência direta de sermos bons, não de um critério moral, como na teoria kantiana, por exemplo. Esses bens superiores descritos por ele são denominados como “*hiperbens*”, ou seja, “bens que não apenas são incomparavelmente mais também importantes que os outros, como proporcionam uma perspectiva a partir da qual esses outros devem ser pesados, julgados e decididos” (TAYLOR, 1997, p. 90). Alguns bens são mais importantes para nossa identidade e se configuram como parâmetros de decisão diante de outros bens e de toda nossa existência. A orientação para o bem influencia fortemente a identidade; assim, a compreensão da identidade de alguém passa pelos bens que valoriza em sua vida, nunca perdendo de vista que tudo isso acontece no interior de configurações morais.

Portanto, as configurações morais ocupam papel importante na formação identitária ao fornecerem os elementos que servem como parâmetro de análise para

¹³ “O que venho chamando de configuração incorpora um conjunto crucial de distinções qualitativas. Pensar, sentir, julgar no âmbito de tal configuração é funcionar com a sensação de que alguma ação ou modo de vida ou modo de sentir é incomparavelmente superior aos outros que estão mais imediatamente ao nosso alcance”. (TAYLOR, 1997, p. 35). No que segue dessa passagem, o filósofo canadense deixa claro que o sentido de superior e inferior pode variar, sendo entendido como mais valioso, mais puro, mais nobre, mais adequado, dependendo do que estiver sendo avaliado.

o *self*. Isso não significa que sejam estáticas e imutáveis; elas podem ser rearticuladas e transformadas pelo próprio *self*.

Analisando os conceitos entre o que somos e aquilo que valorizamos como sendo o bem em nossa vida, podemos entender que o bem é aquilo que valorizamos, que temos como valioso e que conseqüentemente atribui sentido às nossas práticas. Então a moral tem que ser capaz de analisar o que é bom ser, não apenas o que devemos fazer. Entender a moralidade dessa forma é colocá-la como parte fundamental da constituição do *self*. A busca, nesse interim, é por uma vida plena de sentido que nos leve a sermos bons e praticarmos boas ações.

A partir de tais análises, valemo-nos agora de uma contribuição que, ao nosso ver, arremata a ideia dos motivos pelos quais decidimos adotar essa concepção nesse trabalho. Segundo Tognetta (2006), podemos aliar a ideia de identidade à moral a partir de duas questões importantes: a primeira é, de fato, a explicação que a Psicologia Moral considera: “explicar a moral pelo conjunto de representações de si significa garantir a gama de afetos envolvidos na constituição do que é valor e, por conseguinte, do que é central na identidade do sujeito, que o levará a agir ou a querer agir moralmente ou não” (TOGNETTA, 2006, p.121). Ou ainda, o que é mais belo:

(...) o contrário, a falta da moral, dá-se por uma constituição de valores contrários à moral ou, ainda mais, se considerarmos a dimensão afetiva desses valores, enquanto necessidade do sujeito de atender aos seus desejos de satisfação (por considerarmos normal e natural um homem querer bem a si), a falta da moral parece ser apontada pela falta de uma situação ou de um horizonte no interior do qual as coisas poderiam ter uma significação estável, no interior do qual certas possibilidades de vida poderiam ser percebidas como boas ou significativas, como más ou fúteis (TOGNETTA, 2006, p.121)

Dessa maneira, tanto em Taylor (1997) como em Smith (1999), a moral seria uma espécie de bem para o outro, sendo esse outro o Outro-Eu e o Outro-outro, no sentido de que não há erro nas concepções de moral que não subestimam o amor de si mesmo. Assim, não há como não relacionar a escolha moral do sujeito sem levar em consideração a necessária satisfação interior de cumprimento de um dever para consigo.

Taylor (1997) e Smith (1999) afirmam ser exatamente o ponto sensível da obra apontada por Ricoeur (1993): o conceito de si é central para compreender a moral. Ricoeur (1993, p.97) traz à tona o que consideramos uma das mais representativas

discussões sobre as ligações entre os sentimentos e a moral. Dirá ele que o conceito de si é central para entender os direitos humanos e, portanto, a moral. De fato, esse autor aponta aqui algo que também foi apresentado por La Taille (2002): entender a identidade significa compreender quais são os valores, as normas, os ideais, os modelos e os heróis que se admira, dos quais se envergonha ou com quem se indigna. Tognetta (2006) então nos alerta que: “sou, dessa maneira, eu mesmo que conservo minha identidade, mas ao mesmo tempo, ressignifico essa conservação no cotidiano que me pede pelos julgamentos morais”. Por que eu ressignifico? Porque sou alguém que procura, que percebe, que busca um sentido para a vida (Ricoeur, 1993, p. 90).

Quando o mesmo autor traz a sua concepção de ética como a “vida boa, com e para o outro, em instituições justas” (RICOEUR, 1993), ele consegue relacionar as questões de não só olhar simplesmente para a formação da sua própria concepção de ser, mas também de como isso se relaciona com a concepção de quem é o outro. A ideia chave, então, parece ser o que chama de “solicitude”: ele traz uma alteridade que não enriqueça só a si mesmo, mas também ao outro. Desse modo, indica que a solicitude torna-se essencialmente apontada através da troca entre o oferecer e o ganhar, não de forma mercantil, mas entre uma troca de gestos, assinalada pela boa vontade, pelo desejo de atender da melhor maneira possível a alguma solicitação; empenho, interesse, atenção. Para o autor, quando estimamos o outro, sentimo-nos bem em fazê-lo. Assim, a solicitude dirigida para alguém é o seguimento da própria estima de si, que corresponde a como eu quero ser visto.

Contudo, o que queremos dar ênfase aqui, em contínuo com a ideia apresentada por Taylor e que fará sentido aos objetivos que percorreremos em nosso trabalho, é a de que há uma relação entre a moral e a estima de si. Sobre isso apresenta Ricoeur (1993, p. 98): “eu gostaria de sugerir que existe uma ligação entre a estima de si e a avaliação ética de nossas ações que visam a vida boa (no sentido aristotélico)”. E continua: “como há uma ligação entre o respeito de si e a avaliação moral dessas mesmas ações submetidas ao teste de universalização das máximas morais (no sentido kantiano)”.

Se essa nos apresenta como uma primeira resposta, há ainda algo com o que devemos nos preocupar: em que sentido nós nos estimamos e nos respeitamos? Sobre isso, assevera Tognetta (2006, p. 137): “no sentido de que somos capazes de nos designar como os locutores de nossas ações, das narrativas sobre nós mesmos”. E complementa, “por certo, quando conhecemos os nossos sentimentos e, portanto,

quando estabelecemos um diálogo conosco mesmo sobre nossos valores, somos capazes de definir ao que aspirar”.

Estimar a si mesmo parece remeter a pensar na busca por *ser melhor*, e este, como vimos anteriormente, compreende procurar por uma imagem de mim mesmo que me satisfaça diante de uma hierarquia de valores que tenho como consequência.

Propor esse delineamento que fizemos até aqui não foi uma tarefa fácil, ainda mais se pensarmos em como vamos seguir com todos esses conceitos para que nosso problema de pesquisa tome forma e conteúdo.

Diante desse panorama de que as representações que o indivíduo tem de si formam-se a partir das trocas que ele estabelece com o outro/meio, e que a presença de outrem é fundamental para os valores que ele atribui na constituição de si, estamos convencidos de que o bullying é um problema moral, e, portanto, apresenta-se pela falta dos valores que fazem parte desse universo (TOGNETTA, 2015).

Considerar a existência dos mecanismos psicológicos presentes no fenômeno não reduz o bullying a um problema individual ou subjetivo. Sua característica de grupo, na verdade, é notada na interdependência entre os personagens que participam da intimidação e, destarte, denotam a importância de como os aspectos sociais distintos em cada cultura influenciam a dinâmica.

Por sua vez, ao indicarmos o bullying como um problema moral, estamos levando em consideração o fato de que a esse conteúdo faltam justiça, generosidade e tolerância ao diferente. Quando consideramos que a superação do bullying dá-se pela convivência ética, não estamos nos esquecendo de que nessa “convivência” está contida a sua natureza social. No livro “Estudos Sociológicos”, Piaget responde a essa mesma indagação sobre “o que levaria a que”: pergunta ele – a criança torna-se capaz de operações racionais, posto sua vivência em sociedade pela cooperação, ou as aquisições lógicas individuais que lhe permitem compreender as outras é que a conduzem ao progresso da cooperação? Sua resposta, reiterando que mesmo aparentemente sem solução, evidencia a mesma lógica que tomamos para a explicação sobre o bullying: “são dois aspectos indissociáveis de uma única e só realidade, ao mesmo tempo individual e grupal” (PIAGET, 1993, p. 181).

O fato também é que entendemos que pensar o bullying dessa forma é constatar a importância de “como se constrói a moral quando ela nos falta”. Fará toda a diferença pensar nos mecanismos psicológicos que permitem essa construção. Assim como fez diferença entender que na qualidade do que é moral está a própria

estima de si e do outro, para pensar em possibilidades de superação do bullying são necessárias as mesmas condições.

É a partir dessas premissas que passamos agora à compreensão deste fenômeno, cuja falta da moral e, portanto, dessa dupla perspectiva (estima de si e do outro) é-lhe característica.

CAPÍTULO 2

Bullying – Quando a convivência não é um valor



Ele sofria bullying, o pessoal chamava-o de fedorento pois não usa desodorante. No intervalo da aula, ele sacou a arma da mochila e começou a atirar. Ele não escolheu alvo.¹⁵

(Relato de um colega do autor dos disparos que deixaram pelo menos dois mortos em uma escola em Goiânia/GO em Outubro de 2017)

¹⁴ Disponível em <https://pixabay.com/pt/m%C3%A3os-chegar-pessoas-silhueta-2606959/> acessado em 08 jun. 2018

¹⁵ Disponível em <https://g1.globo.com/goias/noticia/adolescente-suspeito-de-matar-a-tiros-dois-colegas-sofria-bullying-diz-estudante.ghtml>

Casos como o do menino de Goiânia que atirou, indiscriminadamente, tentando matar quem, todos os dias, dividia momentos dentro de uma sala de aula, incomodam-nos por pensar qual a qualidade das relações que meninos e meninas estão vivendo no ambiente escolar.

2.1 O princípio: da inquietude frente a um problema às pesquisas empíricas

Todos os problemas de convivência, como a incivilidade, a indisciplina e a transgressão, causam um desgaste nas relações que estabelecemos com quem convivemos na escola (LEME, 2006; LUCATTO, 2012; VINHA, 2013); porém, nenhum deles é tão cruel quanto o bullying, como veremos. Tal conceito já vem sendo estudado há mais de 40 anos como uma forma de violência.

Um forte interesse sobre o fenômeno começou na Suécia, no final da década de 1960 e início da década de 1970, sob a designação de “*mobbing*” (HEINEMANN, 1969, 1972; OLWEUS 1978). O termo foi introduzido por Peter-Paul Heinemann, um médico sueco interessado nas questões do comportamento infantil na escola, no contexto da discriminação racial (HEINEMANN, 1969). Heinemann “emprestou” o termo *mobbing* da versão sueca de um livro sobre agressão, escrito pelo conhecido etólogo¹⁶ austríaco Konrad Lorenz (1963, 1968). Em etologia, a palavra *mobbing* é usada para descrever um ataque coletivo de um grupo de animais a um animal de outra espécie, que é geralmente um inimigo natural do grupo e, obviamente, coloca-os em perigo.

O termo “*mob*” tem sido usado por algum tempo na psicologia social (LINDZEY, 1954) e até certo ponto pelo público em geral em países de língua inglesa, para descrever um grupo relativamente grande de indivíduos – uma multidão ou uma massa de pessoas – que se une em torno de uma atividade ou objetivo comum. Como uma regra, esse grupo é formado ao acaso, é vagamente organizado e se mantém assim por um curto período.

Na literatura da psicologia social, foram feitas distinções entre vários tipos de “*mobs*”, incluindo uma multidão agressiva de linchamento (*the lynch mob*) e uma multidão atingida pelo pânico (*the flight mob*). Os membros desses grupos geralmente experimentam fortes emoções, e as reações são consideradas bastante irracionais (LINDZEY, 1954).

¹⁶ a Etologia é a especialidade da biologia que estuda o comportamento animal.

Anos mais tarde, proveniente das mesmas inquietações, Dan Olweus, psicólogo e professor, começa suas investigações e assim suscita dúvidas sobre o termo “*mobbing*”, utilizado pela etologia e psicologia social (OLWEUS, 1978, 1978).

Um ponto particular da preocupação com o termo *mobbing* levantada por Olweus foi relacionado à importância relativa do grupo em relação aos seus membros individuais. A noção de que o *mobbing* escolar é uma questão de agressão proveniente de um grupo relativamente homogêneo, segundo ele, obscureceu as contribuições relativas advindas dos membros individuais ou pequenos subgrupos. Mais especificamente, o papel dos agressores mais ativos dentro desse contexto poderia se perder.

Outro questionamento levantado por Olweus foi com relação à frequência com que o tipo de situações “o-todo-contra-um” implicadas no *mobbing* realmente ocorrem no âmbito escolar. Se o assédio por um grupo pequeno ou por um único indivíduo fosse o tipo mais frequente nas escolas, esse conceito resultaria numa dificuldade, por parte dos professores, em diagnosticar o problema em sala de aula.

Além disso, o conceito de *mobbing* parece responsabilizar a vítima por problemas potenciais como irritação ou provocação, justificando assim a ação coletiva. (OLWEUS, 2013).

O grande problema era que, naquela época, não havia basicamente dados de pesquisa empírica que pudessem esclarecer os muitos problemas e preocupações envolvidos no debate geral sobre o fenômeno. Neste contexto, Dan Olweus iniciou seus estudos experimentais no início da década de 1970, o que agora parece ser o primeiro projeto sistemático de pesquisa sobre essa forma de intimidação entre pares. Os resultados deste projeto foram publicados pela primeira vez como livro, na língua sueca, em 1973 (OLWEUS, 1973). Em 1978, uma versão um tanto ampliada deste livro apareceu nos Estados Unidos sob o título: “Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys” (OLWEUS, 1978).

Um dos principais objetivos desta pesquisa foi esboçar uma primeira anatomia do assédio entre os grupos de iguais em escolas e buscar respostas empíricas para, pelo menos, algumas das questões-chave que estiveram em foco no debate público da Suécia.

Em retrospectiva, é justo dizer que estes projetos e pesquisas posteriores (por exemplo, FARRINGTON, 1993; OLWEUS 1978; 1993; 1994) mostraram que várias dessas primeiras indagações eram justificadas. A título de exemplo, não há dúvida de

que os alunos em uma classe variam acentuadamente em seu grau de agressividade. Essas diferenças individuais tendem a ser bastante estáveis ao longo do tempo, muitas vezes por vários anos, se nenhuma intervenção sistemática for introduzida (OLWEUS 1977; 1979)

Com todas as indagações presentes nesse debate, e a partir dos primeiros dados de pesquisas, Olweus passa a defender então o uso do termo “*bullying*” que deriva de “*bully*” (vocábulo que significa “valentão”, como substantivo, e “intimidar”, como verbo), dando a ideia de maus-tratos realizados por um sujeito mais forte sobre alguém mais fraco.

Pela complexidade do conceito atribuído ao termo, as línguas latinas ainda não conseguiram uma tradução literal que represente a fundo seu significado para as questões de violência. Alguns autores (ALMEIDA; LISBOA; CAURCEL, 2002; AVILÉS, 2013) têm usado o termo “*malos tratos entre iguales*” para expressar tal fenômeno, mas essa denominação ainda nos parece pouco para traduzir a expressão e o conteúdo desse problema tão peculiar.

Segundo Olweus (1993), o bullying é definido como "comportamento indesejado e agressivo entre crianças e adolescentes que envolve um desequilíbrio de poder entre as partes, que se repete ao longo do tempo". Avilés (2012) acrescenta que os que sofrem tais agressões mantêm-se numa questão de vitimização por impossibilidade de se desvencilhar de uma autoimagem com pouco valor. Afirma ainda que agressor e vítima estão sempre sob os olhos de seus iguais, que testemunham os fatos.

Ortega (2010) possui uma definição para o fenômeno que acentua o fator contextual. A autora enfatiza a ordem grupal e classifica como uma atuação “injustamente agressiva”, submetendo a vítima, durante um tempo prolongado, a agressões, provocações, assédio, ameaças, isolamento e exclusão social, aproveitando-se de sua insegurança, medo ou dificuldades para pedir ajuda ou defender-se.

Olweus (1993) buscou, entre outras tarefas, estabelecer diferenças entre o bullying e outros comportamentos violentos. Para realizar essa distinção, o autor destacou alguns aspectos que delimitassem o fenômeno, particularizando-o: (1) um comportamento violento, com intenção de causar dano, realizado de forma repetida por um tempo prolongado; (2) variedade nesse tipo de comportamento: bater, xingar,

difamar, apelidar etc.; (3) numa relação de poder simbólico (não hierárquico) desigual, que dificulta a reação por parte de quem sofre com a violência.

Findando-se o caminho para entender os precursores dos estudos sobre essa temática, iniciados na década de 1970 na Suécia, não poderíamos deixar de fazer menção aos estudos de Anatol Pikas, um psicólogo da Universidade de Uppsala que, em 1975, publicou o primeiro livro sobre o enfrentamento ao bullying. Na obra, o autor denomina como “Método de Preocupação Compartilhada” ou simplesmente “Método Pikas” um conjunto de intervenções descritas mediante entrevistas individuais que buscam o que ele mesmo chama de “re-individualização” de um problema grupal. Nas sessões, busca-se que os envolvidos nessa dinâmica consigam superar suas dificuldades: por parte dos agressores, que desenvolvam estratégias de empatia e sensibilidade à dor do outro; por parte das vítimas, fortalecimento para que consigam dar fim definitivamente as agressões sofridas (OLWEUS, 1999; JIMENÉZ, CASTELLANO, CHAUX, 2009; AVILÉS, 2013). Ao longo dos anos, o Método Pikas (PIKAS, 1989) tem se consolidado como uma das mais eficazes formas de intervenção direta ao bullying (DUNCAN, 1996; AVILÉS, 2013; TOGNETTA, 2008).

Olweus (1983), motivado por seu desejo de desenvolver um grande diagnóstico sobre a problemática e, dessa forma, consolidar a hipótese que levantou, comandou uma grande pesquisa na Noruega, em escolas primárias e secundárias¹⁷, tendo a adesão de 85% de todas elas. O questionário por ele formulado tinha o objetivo de determinar e analisar qual era a percepção dos alunos com relação à atribuição da função de autores e alvos¹⁸ na dinâmica dos maus-tratos e sua frequência em um período de 2 meses.

Cerca de 130 mil alunos responderam os questionários aplicados de forma anônima. Em paralelo, no mesmo ano, o instrumento foi aplicado a 17 mil estudantes de três cidades da Suécia (Göteborg, Malmö e Västerås), para possibilitar a comparação com três cidades norueguesas de tamanhos parecidos (Oslo, Berguen e Trondheim).

Tanto a amostra sueca quanto a norueguesa estabeleceram relações de correspondência. Os resultados encontrados foram que 16% dos estudantes

¹⁷ Na Noruega, a escolarização compulsória dá-se dos 7 anos de idade (1ª série) até os 16 anos (9ª série), iniciando-se pela escola primária – 1ª à 6ª série – e se estendendo para a escola secundária – 7ª à 9ª série (OLWEUS, 1999).

¹⁸ Fazemos a opção pela nomenclatura de “alvos” e “autores”, como sugere Tognetta (2010); porém, nessa investigação também são respectivamente denominados vítimas e agressores.

relataram implicação, regularmente. Desses, 9% relataram sua participação como autores e 7% como alvos em situações de bullying. Apenas 1,6% mostraram-se, ao mesmo tempo, alvos e autores. Outros entrevistados ainda se envolveram nas situações de forma mais grave, com frequência superior a uma vez por semana.

Outros dados que comprovam a relação com as diferentes realidades culturais consolidaram-se nessa década e acabaram se tornando uma importante fonte para a disseminação em outros países fora da Escandinávia.

Em consequência ao fortalecimento do tema e às descobertas pela comunidade científica nos anos de 1970/1980, outros pesquisadores, ao redor do mundo, movidos pela inquietude provocada por essa e outras questões relacionadas ao bullying, têm pensado em causas, características e intervenções para o problema, desenvolvendo estudos descritivos que tiveram o objetivo de levantar a máxima quantidade de informações sobre sua incidência (FERRÁNS; SELMAN, 2014; AVILÉS, 2013, COWIE; WALLACE, 2000; COWIE; SMITH, 2002; SALMIVALLI et al., 1996; SHARP; SMITH, 1994; SÁNCHEZ; ORTEGA, 2010, entre outros).

No Brasil, o início das pesquisas deu-se nos anos 2000, com Cléo Fante (2005), que tinha o objetivo de investigar e mapear o problema. Após, outros estudos também vieram para ampliar as discussões sobre o tema e propor possibilidades de intervenções, principalmente no que se refere ao âmbito escolar e, para além dos diagnósticos, compreender o problema do ponto de vista que agora o situamos (TOGNETTA; VINHA, 2009; TOGNETTA, 2010; FISCHER, 2010; FRICK; MENIN; TOGNETTA, 2013; entre outros).

Voltemos ao caso que nos despertou para essas discussões: o menino de Goiânia – o que faria um garoto em idade escolar, numa ação planejada e sistemática, entrar na sala de aula e disparar uma arma de fogo contra seus colegas?

A resposta para essa pergunta é o que nos dará condições de estabelecer nossas raízes epistemológicas e trazer nossas bases teóricas para a definição do problema que buscamos.

2.2 O bullying como um problema moral

Na tentativa de elucidar as bases e as causas do problema, e seguindo uma tendência das pesquisas interculturais realizadas em todo o mundo, busca-se uma certa universalidade para explicar o porquê de algumas crianças e adolescentes frequentemente agredirem, enquanto outras, em oposto a essas, submetem-se sem

qualquer manifestação de indignação ao sofrimento causado pelas intimidações, maus-tratos, ameaças e amedrontamentos.

Nesse viés, Cook et al (2010) realizaram um levantamento e examinaram estudos quantitativos de bullying escolar publicados entre os anos de 1999 a 2006. A pesquisa revelou 82 estudos que atendiam aos critérios para uma meta-análise.

Destes, 45 estavam na Europa, 21 nos Estados Unidos e 16 em outros locais do mundo. A maioria, 61 estudos, apresentava dados sobre a autopercepção, 13 fizeram o levantamento com uma análise do grupo de pares e 8 por meio de relatórios de professores ou pais.

Os pesquisadores calcularam, dentro de situações apontadas como bullying, taxas médias de prevalência dos personagens envolvidos de cerca de 20% para os agressores, 23% para vítimas e 8% para autores/alvos (quando a mesma pessoa apresentava estar nas duas categorias simultaneamente).

Em outro levantamento com os mesmos objetivos, Craig et al. (2000) pesquisaram 40 países, principalmente europeus, além dos Estados Unidos, do Canadá, da Federação Russa e da Ucrânia, durante os anos de 2005/2006, que sinalizaram uma porcentagem de 10,7% para autores, 12,6% para intimidados (vítimas) e 3,6% apontados como agressores e vítimas simultaneamente.

Currie et al. (2012) forneceram dados bastante amplos da pesquisa HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) de 2009/2010. Esses dados referem-se a 38 países, situados na América do Norte, Europa e Ásia. As taxas de perpetradores das agressões ficam em média de 10,3% a 11,3% entre os que são vitimizados (não houve separação de categoria de autores/alvos).

Analisando os números apresentados nas pesquisas relatadas, conseguimos perceber uma ligeira diminuição em números entre as duas primeiras pesquisas e a feita pela HSBC. Também é notável que esses números são menores do que a metade do nível explanado por Cook et al. (2010). Isso porque na primeira pesquisa não houve diferenciação de quem relatou manter as agressões numa frequência de uma ou duas vezes durante o mês.

Diante desse panorama, em que foram analisadas as taxas entre agressores e vítimas em diferentes contextos culturais em distintos países, detectou-se que a prevalência entre quem se autodenominava autor e alvo era muito próxima de uma realidade para a outra. Dessa forma, cabe-nos agora tentar explicar o porquê de essas

agressões acontecerem, de modo tão similar, nos mais variados ambientes e em diferentes culturas.

Para isso, valemo-nos de uma questão: mas, afinal, o que querem os agressores?

Sugere-se que os autores são motivados ao comportamento hostil de intimidação e perseguição pela busca do poder, alto status e posição dominante frente a seus colegas (PELLEGRINI, 2002; SALMIVALLI; PEETS, 2008). Embora a busca por status esteja intimamente ligada à ideia de coletividade, ela também está relacionada com a posição que o indivíduo estabelece frente à hierarquia de dominação no grupo dos pares – "o resultado de uma avaliação de atributos que produzem diferenças de respeito e proeminência" (KELTNER; GRUENFELD; ANDERSON, 2003, p. 265).

Além disso, são os colegas que atribuem poder a seus membros; então, os agressores são dependentes deles na realização do seu objetivo. Podemos ainda inferir que se o bullying é um problema grupal, ele está submetido a uma cultura na qual os modelos de poder são estabelecidos.

Sitsemá et al. (2009) descobriram que a probabilidade de a criança envolver-se em um relacionamento abusivo, como o bullying, na forma de um agressor, estava relacionado a um alto grau de obtenção de dominação, especialmente entre adolescentes do sexo masculino. A escala que avaliou os objetivos do status foi uma subescala de metas autônomas usada por Salmivalli et al. (2005), incluindo três itens: (quando, com seus pares, quão importante é para você isso): "você parece autoconfiante e dá uma impressão aos outros", "os outros pensam que são inteligentes" e "os outros o respeitam e o admiram".

Björkqvist, Ekman e Lagerspetz (1982) estudaram a autoimagem (a imagem do ego ideal e a imagem normativa do ego) de adolescentes entre 14-16 anos de idade. Eles descobriram que os valentões não só se percebiam como dominantes, mas também tinham altos ideais sobre essa dominação – os valentões masculinos realmente queriam ser ainda mais poderosos do que já eram (imagem do ego ideal). Além disso, eles acreditavam que os outros esperavam que eles mantivessem essa condição (ego normativo).

Para que consigam manter esse status, os autores são de fato seletivos em quem serão seus alvos para perpetuar suas agressões, escolhendo vítimas submissas (SCHWARTZ et al., 1998), inseguras de si mesmas (SALMIVALLI;

ISAACS, 2005), fisicamente fracas (HODGES; PERRY, 1996) e em uma posição baixa e rejeitada no grupo (HODGES; PERRY, 1996). Isso permite que os agressores repetidamente demonstrem seu poder ao resto do grupo e renovem sua posição de empoderamento sem o medo de serem confrontados.

Nesse quesito, as testemunhas são muito importantes. Em vez de atacar secretamente, os agressores parecem iniciar seus ataques quando os colegas estão presentes. Em estudos que utilizam observações no pátio da escola, descobriu-se que os colegas estão presentes em 85-88% de todos os episódios de bullying (ATLAS; PEPLER, 1998; HAWKINS; PEPLER; CRAIG, 2001).¹⁹

Autores geralmente têm apenas um ou dois alvos principais na classe (SCHUSTER, 1999). Garandean e Cillessen (2006) argumentam que, desta forma, o bullying é mais eficiente e menos arriscado. Se houvesse vários, eles poderiam se apoiar um ao outro e tornar a agressão mais frágil. Além disso, em tal caso, os colegas de classe poderiam atribuir a causa do bullying aos agressores, em vez de culpar as vítimas. Por outro lado, quando há apenas uma, a intimidação pode parecer mais justificada, especialmente porque os alvos são parcialmente selecionados com base em rejeição ou por ter poucos amigos, se houver (LADD; TROOP-GORDON, 2003; PERRY; KUSEL; PERRY, 1988; SALMIVALLI et al., 1996).

Além da conquista de poder e status social frente a um grupo, outras pesquisas ainda parecem sugerir que agressores também apresentam baixo nível de desenvolvimento nos comportamentos que envolvem questões éticas e morais. Por exemplo, parece que eles são competentes em julgamentos morais e discernimentos entre o que é certo e errado, mas falham na compaixão e na sensibilidade moral (GINI; POZZOLI; HAUSER, 2011), apresentam baixos níveis de motivações morais (GASSER; KELLER, 2009), de empatia (CARAVITA, Di BLASIO, SALMIVALLI, 2008; GINI et al., 2007) e de vergonha e culpa (MENESINI; CAMODECA, 2008).

Autores são, também, os que mais se desengajam moralmente, segundo uma pesquisa recente realizada por Tognetta, Avilés e Rosário (2014). Desengajar-se moralmente significa que justificam suas ações desumanizando, rebaixando a vítima, sem conseguir vê-la como alguém de valor e que merece respeito (ALMEIDA, CORREIA e MARINHO, 2010; GINI, 2006).

¹⁹ Sobre a questão das testemunhas, abordaremos com mais ênfase suas funções, participação e importância frente ao problema no capítulo 4 da presente dissertação.

Essas descobertas são mostradas também por resultados de outro estudo, realizado na Europa, que explorou os sentimentos em relação à tarefa de se colocar no papel de quem perpetua a agressão em uma situação de bullying, tanto com quem se autodenominava agressor quanto com as vítimas e os espectadores (MENESINI et al., 2003). O estudo centrou-se nas emoções de responsabilidade moral (culpa e vergonha) e emoções de desengajamento moral (indiferença e orgulho). Em comparação com vítimas e espectadores, os agressores atribuíram níveis mais altos de desengajamento moral para a intimidação no cenário de bullying. A análise de cinco mecanismos específicos de desengajamento moral revelou que os valentões possuíam um perfil principal do raciocínio egocêntrico. Os autores sugerem que, ao se colocarem no papel de quem executa a agressão, os motivos pessoais e os benefícios do comportamento de bullying foram suficientes para justificar comportamentos negativos e antissociais.

Concordando com esses dados, Tognetta afirma que os envolvidos na dinâmica dos maus-tratos como potenciais agressores têm um ponto em comum: carecem de sensibilidade moral (TOGNETTA et al., 2014a; TOGNETTA et al., 2014b), sendo exatamente quem mais se desengaja moralmente (TOGNETTA et al., 2015), justificando suas condutas a partir da minimização dos impactos da violência e da valorização de si em detrimento do outro.

La Taille (2006, p.88) define como sensibilidade moral “a capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com tanta clareza”. Assim, não é à toa que os apelidos, as exclusões, as difamações e as ameaças estão entre as manifestações mais recorrentes de bullying na escola (IBGE, 2009; 2012; 2015). Intimida o outro quem, pela falta de perceber a dor e o sofrimento do próximo, não se sensibiliza com o estado alheio e perpetua as agressões.

Analisamos até aqui fatores que fazem com que autores de bullying perpetuem-se nessa condição. E, então, somos provocados a pensar: e as vítimas?

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009) realizou um estudo em larga escala em território nacional, intitulado PENSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, envolvendo 618.555 estudantes. O estudo evidenciou que 5,4% dos participantes sentem-se intimidados de forma recorrente, demonstrando estarem expostos a humilhações diante de um grupo que, normalmente, não se indigna e, assim, reforça os valores associados à violência. Em edição mais recente deste

estudo (IBGE, 2015), os dados são um pouco mais altos: 7,6% dos meninos e 7,4% das meninas.

Várias pesquisas tentaram examinar os fatores que tornam um indivíduo mais suscetível à vitimização. Uma delas, com um grupo de estudantes do ensino médio, relatou que a razão mais comum dada pelos agressores por seus comportamentos de violência era que as vítimas possuíam alguma característica física diferente do padrão estético; por exemplo, eram altos ou baixos demais, gordos ou julgados “feios” pelos colegas (FRISEN et al., 2007).

Relacionado a isso, outras pesquisas descobriram que as crianças com excesso de peso foram duas vezes mais intimidadas do que crianças com peso normal ou pessoas magras (SWEETING; WEST, 2003).

Investigações também observaram que as vítimas tendem a ter falta das habilidades necessárias para lidar com os comportamentos de bullying. Por exemplo, elas respondem as intimidações de uma maneira que reforça a agressão, isto é, assumindo uma posição submissa ou respondendo agressivamente (DEMPSEY, FIREMAN, WANG, 2006). Não se trata, então, de condição aleatória, que reflete uma circunstância do seu próprio desvalor frente à situação de desrespeito, produzindo no sujeito vitimizado a redução da sua capacidade de indignação.

Quando questionaram meninos e meninas vitimizados sobre o que normalmente sentiram durante as agressões sofridas, Tognetta et al. (2010) constataram que a maioria das respostas obtidas, 48%, revelou sentimentos considerados propícios à situação de vitimização como conformação, medo, vergonha ou constrangimento. Em contrapartida, apenas 13,9% dos sujeitos pesquisados argumentaram experimentar sentimentos de combate à intimidação sistemática, como indignação, raiva ou revolta.

Bolton e Underwood (1992) e Del Barrio et al. (2005) obtiveram resultados parecidos. Outrossim, observaram que a maioria dos alvos de bullying atribuiu como justificativa às agressões características pessoais próprias, sendo que em alguns casos não foi dada nenhuma explicação.

Outras pesquisas indicam que as vítimas do comportamento de bullying são muitas vezes "bodes expiatórios" ou indivíduos rotulados, sem motivo aparente, como responsáveis por problemas que surgem na sala de aula (MADHAVI; SMITH, 2007). Assim, um indivíduo que é percebido como mais fraco por outros é responsável pelas

falhas e desapontamentos que ocorrem em nível de grupo (OROBIO DE CASTRO, 2007).

Em investigação conduzida por Tognetta e Rosário (2013), procurando, dentre outros objetivos, identificar a responsabilidade atribuída à vítima por sua condição na visão de sujeitos considerados autores, alvos e testemunhas de bullying, não foram constatadas diferenças significativas nas respostas dos três personagens envolvidos. Isto é, conforme opinião comum a todos os envolvidos na trama do bullying, a “culpa” pela condição da vítima é dela mesmo. Para os pesquisadores, este fato, apesar de não ser surpreendente, tem relevância especial à medida que sinaliza a tendência por parte dos alvos de bullying de emitir certo menosprezo aos demais colegas, que sofrem, da mesma forma, com o problema, culpabilizando-os por suas próprias condições. Desse modo, denotam o quanto acreditam na sua própria culpa.

Um estudo longitudinal realizado em 35 escolas do Reino Unido ao longo de um período de dois anos (COWIE, 2002; SMITH et al., 2004) investigou por que algumas crianças continuaram a ser intimidadas, enquanto outras deixavam de ser. Os pesquisadores perguntaram às crianças como lidavam com o bullying.

Eles descobriram que as *"scapade victims"* (aqueles que já não estavam sendo intimidados após um período de dois anos) não diferiram substancialmente em termos de perfis das que não haviam sido vítimas. No entanto, os alunos que escaparam relataram várias estratégias efetivas, como dizer a alguém o sofrimento dos maus-tratos, tentar ativamente fazer novos amigos e até mesmo fazer amizade com o agressor – estratégias que as *"continuing victims"* (aqueles que continuaram sendo intimidados por mais de dois anos) eram menos propensas a possuir.

Aqueles que continuaram sendo vítimas tiveram uma taxa de atendimento significativamente menor na escola durante este estudo - uma estratégia que provavelmente só serviu para mantê-los ainda mais longe de seus pares.

Eles eram mais propensos a se culpar e a sofrer em silêncio. Alguns não tinham amigos em quem podiam confiar; outros foram intimidados pelo grupo de pares e imaginaram que todos estavam em acordo com os valentões. Estes resultados sugeriram que a baixa autoestima e as habilidades sociais precárias podem ser anteriores à vitimização e podem afetar o sucesso do indivíduo em tomar medidas para reverter o quadro de violência. Esta percepção, cuja tendência perfaz um recolhimento, torna-se potencializada pelas dificuldades que normalmente os alvos de bullying têm para estabelecer relações de amizade (OLWEUS, 1993).

Compreensivelmente, Tognetta (2012), Tognetta e Vinha (2009) e Avilés (2013) revelam o quanto as vítimas sistemáticas de maus-tratos podem ter sua autoestima ainda mais reduzida e, com o tempo, passam a concordar, mesmo de modo inconsciente, com o fato de serem menosprezadas pelos pares, consolidando a crença de não merecerem respeito. Isso faz com que seja perpetuado um ciclo vicioso que torna esses indivíduos ainda mais suscetíveis aos efeitos de vitimização.

Contudo, como encontraram Tognetta, Rosário e Avilés (2013), essa falta de valor tem um caráter muito mais afetivo do que moral. Os alvos de bullying não apresentam necessariamente representações de si menos evoluídas ou mais individualistas, como encontramos nos autores. Portanto, ao contrário desses, o problema das vítimas não teria, necessariamente, relação com a moral.

Ciucci e Fonzi (1999) realizaram um experimento no qual apresentaram a agressores, vítimas e espectadores de uma situação de bullying expressões faciais que representavam emoções básicas, como alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa, e constataram algo de não difícil intuição: os alvos de bullying possuem dificuldade em reconhecer em si mesmo as emoções de felicidade e desgosto. Em compensação, são os que mais percebem essas emoções nos outros, dando-nos sinais de que podem ser exatamente os que mais serão capazes de responder a uma solicitação de necessidade, de ajuda de companheiros que compartilham do sofrimento²⁰.

Colaborando com tais dados e no intuito de que possamos mostrar a fragilidade de quem sofre, dia após dia, com as agressões de colegas em ambientes escolares, Berdondini e Dondi (1999) demonstraram uma característica peculiar das vítimas: a “blank face” (rosto inexpressivo) diante das agressões de seus cruéis agressores, confirmando o quão pouco ou nada conseguem se defender destes ataques (CAMODECA; GOOSSENS, 2005).

Completando a díade autor/alvo e tomando suas características principais como base para que possamos entender a dinâmica do problema, não seria suficiente ter um agressor (que busca perpetuar seu status e manter uma condição dominante sobre alguém) e uma vítima (quem apresenta baixa autoestima e habilidades sociais

²⁰ Quando tratarmos das Equipes de Ajuda, indicaremos o quanto necessariamente alvos de bullying tendem a ser eleitos pelos colegas por serem pessoas confiáveis, para atuarem como aqueles que podem ajudar em situações de vitimização. Certamente, serão eles aqueles que melhor podem assumir a missão de ajudar o outro, dadas as suas condições de reconhecimento das emoções alheias.

precárias). Nessa situação, apresenta-se uma plateia que aplaude, empodera e dá forças ao autor, mantendo a chama dos desejos acesa.

Sobre os espectadores, é importante afirmar que retomaremos com mais ênfase sua importância e suas ações delimitadas no capítulo 4 desta dissertação.

A partir desse quadro conceitual entendemos o bullying como um fenômeno para que não sejam esquecidas as questões intrapessoais que emergem do e para o problema. De acordo com Tognetta (2011), essas características colocam-no no vasto campo de estudos da Psicologia. É a partir de Ricoeur (2014) que a autora insere-o no processo de construção da identidade do sujeito – no caso, o modo como ele “é” e como “se vê” diante do outro (TOGNETTA, 2012).

Assim, o papel do outro como *autoridade* vai progressivamente perdendo espaço pelo outro como *par* na constituição de “quem sou eu”. Isso porque o outro, que antes era desigual (autoridade), agora é igual a mim (par), já que se situa no plano horizontal das relações. Dessa forma, as imagens que se refletem nele correspondem às que o indivíduo tem ou gostaria de ter no presente, sem os desvios de peso que a autoridade exerce conforme sua posição vertical.

Diante de tamanha importância na relação que se estabelece entre os pares na constituição de quem **eu sou** ou quem **eu quero ser**, é que o bullying justifica-se como sendo a mais cruel e a mais grave forma de violência. Uma vez que incide justamente na constituição da imagem de si e do sujeito a partir da necessidade de ser reconhecido como alguém de valor.

Como vimos no primeiro capítulo, Taylor (1997), Tognetta e Vinha (2009) referem-se a essas representações de si do sujeito como sendo ponto fundante no reconhecimento que as pessoas têm de se verem merecedoras ou não de respeito das que estão em sua volta, de acordo com a disposição hierárquica dos valores, morais ou não, que são constituintes da sua identidade e que fazem referência às relações sociais que ela estabelece.

Nesse sentido, Tognetta (2009) define valor como *investimento afetivo*, ou seja, a partir das experiências e relações que um indivíduo estabelece com o meio e com outras pessoas, ele passa a investir, atribuir valor, tornando aquilo mais significativo.

Assim, queremos informar que as crianças podem diferir umas das outras acerca dos valores morais que influenciam seu comportamento e do que elas consideram “certo” ou “errado” (ARSENIO; LEMERISE, 2004; CAIRNS; CAIRNS, 1991). Portanto, por exemplo, algumas crianças cometem bullying devido à busca pela

autoafirmação numa relação, em vez de um melhor relacionamento com seus colegas (CAMODECA; GOOSENS, 2005; CRICK; DODGE, 1994) ou porque visam controlar os espaços de convivência e ganhar poder e sucesso (HAWLEY, 2007). Alguns estudos examinaram a relação entre os sistemas de valores pessoais de crianças e adolescentes e comportamentos de risco, inclusive violentos e antissociais (KNAFO et al., 2008; TREMBLAY; EWARD, 2005).

2.3 Da incapacidade da vítima à crueldade dos agressores: o que fica para eles no final da história?²¹

Grande parte da literatura mundial sobre o tema tem apontado as consequências dos atos agressivos, que Cowie (2014) chamou de “personagens reais”: os agressores e as vítimas.

Sabe-se que crianças vítimas de bullying são mais propensas a ter problemas psiquiátricos e socioemocionais durante a infância (BRAIN, 1997; DUE et al., 2005; HAWKER; BOULTON, 2000; NISHINA et al., 2011) e que, muitas vezes, duram até a idade adulta (COPELAND et al., 2013; GLADSTONE; PARKER; MALHI, 2006).

Ainda na esfera emocional, há várias consequências do bullying listadas na literatura: problemas ou dificuldades sentimentais, medo, solidão e rebaixamento da autoestima (BATSCHE; KNOFF, 1994; CEPEDA-CUERVO et al., 2008)

São muitos os estudos, a exemplo dos de Olweus (1993) e Schwartz (2003), que revelam características como solidão, sofrimento físico e/ou psicológico, submissão, depressão, ansiedade social e autoestima negativa, responsáveis por manifestar o sofrimento através da automutilação. Fisher et al.. (2012), ao observarem relatos de 2141 crianças consideradas vítimas de bullying, constataram que 2,9% delas partilhavam das agressões. Apesar de nem sempre a vitimização acarretar essa prática, em muitas ocasiões ela acaba resultando em reações fisiológicas como dores de cabeça, pouco apetite, dores estomacais ou tonturas, sintomas recorrentes em horários próximos da ida à escola ou nos momentos diversos em que a convivência com outros pares aproxima-se (FANTE, 2005; BENAVENTE, 2017). Para James (2010), estes efeitos relacionam-se com a impressão de que os eventos sociais que exigem a ação são demasiadamente difíceis. Fatalmente, o caráter muitas vezes insuportável do cotidiano demarcado por estas situações pode, em alguns casos, levar

²¹ O fato de apresentarmos uma maior quantidade de pesquisas relacionadas aos agressores em relação às vítimas justifica-se ante uma indisponibilidade na literatura de dados sobre a vítima.

as vítimas ao suicídio (RIGBY, 1999; DEL BARRIO et al., 2005; JAMES, 2010; DÍAZ-AGUADO, ARIAS e BABARRO, 2013; BENAVENTE, 2017; TOGNETTA, 2005; JUVONEM e GRAHAM, 2014), ou, anteriormente a ele, ao massacre das pessoas que causam a dor, como relatado no início desse capítulo pelo garoto de Goiânia (GO).

Honig e Zdunowski-Sjoblom (2014) visaram explorar comportamentos e relações interpessoais que poderiam influenciar crianças alvos de bullying. Tanto os meninos quanto as meninas reportaram respostas negativas em relação às agressões sofridas, incluindo medo, frustração, raiva, tristeza e rejeição, além de infelicidade na escola, apresentando maiores riscos de entrarem em depressão ou até mesmo terem pensamentos suicidas. Cabe notar que os alvos entrevistados relataram sentir alívio e conforto ao receber o apoio de alguém, indicando os pais como os principais personagens para apoiá-los, seguidos dos amigos, de outros parentes e, em um grau bem menor, do apoio da equipe escolar. Assim, as crianças são mais propensas a contarem para sua família sobre as agressões sofridas do que às pessoas na escola.

Comandando uma pesquisa longitudinal e em larga escala, Takizawa et al. (2014) acompanharam por cinquenta anos praticamente todos os cidadãos do Reino Unido nascidos durante uma semana específica de 1958, totalizando 17.638 participantes. Do total, 7.771 sofreram bullying entre 7 e 11 anos: 28% das crianças sofriam-no ocasionalmente²² e 15% frequentemente.

Essas pessoas foram reavaliadas ao longo da vida: aos 23 e aos 50 anos foram feitas avaliações sobre sofrimento psicológico, e aos 45 anos especificamente sobre doenças mentais.

Os cientistas comprovaram que décadas depois as consequências ainda estavam presentes. As pessoas que sofreram bullying na infância apresentavam 50% mais sofrimento (aumento dos níveis de estresse psicológico), tanto aos 23 quanto aos 50 anos de idade. Aos 45 anos a incidência de depressão e “tendências suicidas” (ideias, tentativas e comportamento suicidas) era duas vezes maior. Aos 50 anos, outros problemas foram encontrados: menor qualidade de vida, rede social precária, desemprego e dificuldades financeiras.

²² O artigo em questão não especifica qual a frequência do que apresenta como “ocasionalmente” e “frequentemente”. Em outras pesquisas (TOGNETTA et al, 2015), também encontramos essa dificuldade na diferenciação entre as frequências relatadas por uma limitação do instrumento.

Esse cenário não resulta em consequências danosas somente para as vítimas; os agressores também apresentam reações frente aos constantes episódios de maus-tratos, dentre eles: baixo rendimento escolar, abandono da escola, envolvimento em condutas infracionais, problemas com o sistema legal e abuso de substâncias entorpecentes (CRAIG; PEPLER, 2003; LAMB et al., 2009; ORPINAS; HORNE, 2006; SPRIGGS et al., 2007; TRAUTMANN, 2008). Hyman et al. (2003) alertam para as consequências graves de um ambiente escolar hostil, exemplificadas, segundo tais autores, no relatório de Vossekuil et al. (2002). Elaborado pelo Serviço Secreto dos Estados Unidos, o estudo examinou 37 incidentes envolvendo agressões fatais em escolas no mesmo país, entre 1974 e 2000, constatando que quase 3/4 dos assassinos tinha sido vítimas de bullying, com um histórico de se sentirem ameaçados e perseguidos.

Diante de um panorama amplo das questões acerca da gênese do fenômeno, das conceituações epistemológicas, características dos personagens envolvidos e consequências dessa forma tão sutil, porém extremamente danosa de violência, fica a pergunta: da diagnose e ações preventivas e interventivas, quem pode ajudar?

2.4 Dos que assistem, os que vitimizam ou são vitimizados, quem ajuda?

Goldammer et al. (2013) estudaram a boa vontade de intervir em situações de bullying. Analisaram 175.311 questionários respondidos por alunos americanos de 6º a 12º ano. Desses, 27,9% indicaram ter se envolvido em situações de bullying tanto como autores quanto como alvos e alvos provocadores. Interessantemente, 41,2% indicaram que estariam dispostos a intervir sempre, e 50,4% às vezes, totalizando 91,6% de respostas positivas, com intenção de ajudar. Aqueles que se identificaram como autores de bullying e aqueles alunos que sofreram provocações mostravam-se mais dispostos a intervir nas situações de agressão. Talvez os autores de bullying predisponham-se mais a intervir porque provavelmente eles mesmos já sofreram as agressões, simpatizando com a situação (GOLDAMMER et al, 2013).

Caravita, Gini e Pozzoli (2012) sugerem existir duas formas de status social entre os pares: a preferência social, que reflete o grau em que uma criança é aceita ou rejeitada pelos colegas, e a popularidade percebida, que reflete o nível de visibilidade, proeminência e poder no grupo. O bullying está associado negativamente à preferência social e positivamente à popularidade percebida, enquanto que defender alguém está associado positivamente a ambas as formas de status social. Por

exemplo, ter alta popularidade percebida, obtida por meio de agressões, é um fator que pode motivar a perpetuação do bullying.

Contrariamente, ter uma alta preferência social poderia inibir o bullying e promover comportamentos de defesa.

De fato, crianças que são bem aceitas por seus pares provavelmente querem continuar bem quistas, portanto devem evitar agredir outras, porque esse comportamento é repugnado pelos pares. Elas tendem a defender quem sofre agressões porque esse comportamento é recompensado com aceitação social (CARAVITA; GINI; POZZOLI, 2012, p. 458, tradução livre).

Sumária e propositalmente, encerramos esse capítulo com essas pesquisas que nos darão as bases para que possamos, ao longo dos próximos, completar o desenho que desejamos dar às ações de combate e prevenção a um problema que nos deixa perplexos, mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, motivados a colaborar para que meninos e meninas, nas escolas, possam desfrutar de uma convivência mais respeitosa, justa e generosa.

CAPÍTULO 3

Os espectadores e as crenças de autoeficácia – é possível intervir?



Aos 8 anos me mudei para uma nova cidade. Acho que por não conhecer ninguém, ficava sozinha e engordei. Aí, começaram apelidos de baleia, bicho, dragão. Como era uma cidade pequena, tinha pouca gente na escola. Todo mundo sabia. As pessoas riam de mim. Os meninos falavam e outros achavam graça.

Uma vez, na aula de artes, a professora pediu para descreverem os colegas. O menino que mais tirava sarro de mim me descreveu. Escreveu todos meus apelidos. A sala toda virou para rir de mim. Saí correndo da sala. A professora não fez nada. Ela leu os apelidos que colocaram. Um dos meninos era filho da coordenadora da escola e ela não fazia nada. Falei para ela. Ela deu um sermão na sala e só. Não tinha coragem de contar para os meus pais. Queria parecer que era normal, que não acontecia nada.²⁴

(Relato de uma garota, 25 anos, Natal/RN)

²³ Imagem disponível em: <http://ajbsanisidro.org/?p=3924> acessado em 08 jun. 2018.

²⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/03/vitimas-de-bullying-revelam-omissao-da-escola-e-medo-de-falar-sobre-tema.html>

Como vimos no capítulo anterior, o bullying, por sua natureza psicológica e pela tipologia dos maus-tratos, possui severos e muitas vezes cruéis efeitos a curto, médio e longo prazo para todos os que estão envolvidos. Essa questão não nos surpreende pelo fato de que os alvos de bullying experimentam ataques repetidos de seus pares que estão em uma posição de superioridade na relação (OLWEUS, 1999).

Nas últimas duas décadas, um crescente corpo de pesquisas enfatizou o impacto da dinâmica do bullying nos grupos de pares. De fato, o bullying expande-se para além da díade de agressor/vítima e geralmente ocorre na presença de espectadores (HAWKINS; PEPLER; CRAIG, 2001; O'CONNEL, PEPLER; CRAIG, 1999) ou na sua ausência momentânea.

3.1 Os espectadores frente à dinâmica do bullying – Como participam os que presenciam as agressões?

Ainda que Cowie (2014) tenha chamado de “personagens reais” – os agressores e as vítimas – e a maioria das pesquisas atuais sobre intimidação enfoque os fatores de risco e efeitos do bullying sobre esses personagens, uma área de investigação que vem ganhando destaque é o estudo do papel que desempenham os espectadores nessa situação, além do modo pelo qual as respostas das testemunhas contribuem para aumentar ou reduzir o problema.

Para tentar justificar esse aumento na preocupação com os que são envolvidos indiretamente na dinâmica desse tipo de violência, um estudo realizado por Tognetta, Avilés e Rosário (2013), que buscou mensurar a participação e a relação entre agressores, vítimas e espectadores em escolas públicas e privadas no Brasil, constatou que, dentre todos os envolvidos nas situações de intimidação, 15,9% autodenominaram-se vítimas, 19,5% disseram ter participado perpetuando as agressões como autores e outros 62,8% relataram serem espectadores, apenas assistindo às cenas de abuso e maus-tratos. Sendo a imensa maioria os que presenciam, mas não têm participação efetiva (veremos mais à frente que, em alguns momentos, ajudam a perpetuar as agressões), a comunidade científica despertou para o fato de que era necessário investigar se haveria ou não influências desse grupo.

Tognetta e Bozza (2010), Tognetta, (2011) e Avilés (2013) alertam que a maioria dos alunos possui conhecimento das situações e das dinâmicas do bullying.

Contudo, apesar de estarem sempre presentes, infelizmente as testemunhas pouco intervêm em situações de intimidação entre os colegas. Uma pesquisa de Atlas e Pepler (1998), realizada entre estudantes canadenses, revelou que os pares interviram em cerca de 10 a 19% das situações de bullying, apesar de estarem presentes em mais de 85% dos episódios.

Em um estudo realizado na Austrália, Rigby e Slee (1993) identificaram que 80 a 85% dos alunos de 6 a 16 anos não aprovam situações de bullying. No Canadá, Charach, Pepler e Ziegler (1995) comprovaram que as crianças acreditavam ser “um tanto quanto” ou “muito” desagradável presenciar as intimidações.

Apesar de muitos não intervirem, quando elas expressam desaprovação às ações violentas, a incidência do bullying diminui. Ainda assim, os investigadores têm documentado também que, quando testemunhas são favoráveis às ações do agressor nas escolas, as intimidações são susceptíveis a aumentar (KÄRNÄ et al., 2010; SALMIVALLI et al., 1996; SALMIVALLI; KÄRNÄ; POSKIPARTA, 2011; SALMIVALLI; POSKIPARTA, 2012).

Hawkins et al. (2001) detectaram que, quando os alunos intervêm em nome das vítimas, além de muitas vezes serem bem-sucedidos em colocar fim às agressões, também podem aliviar a dor sofrida por elas.

Em um outro estudo, Sainio et al. (2011) descobriram que, quando os espectadores posicionaram-se em favor às vítimas, elas conseguiram se envolver de maneira mais assertiva nas situações. Especificamente, elas se mostraram menos ansiosas e, dessa forma, sentiram-se menos rejeitadas por seus colegas. Além disso, em salas de aula onde predominava o comportamento defensivo por parte da plateia, os alvos das agressões conseguiam lidar melhor com a vitimização (KÄRNÄ et al. 2010).

Em pesquisa similar, utilizando cenários hipotéticos, Gini et al. (2008) descobriram que a vítima era mais querida pelos colegas em salas onde os espectadores defenderam-na, em comparação com quando os espectadores apoiaram os agressores. No entanto, esses dados mostraram-se verídicos apenas entre a amostra cuja faixa etária era de 12 anos de idade, mas não na amostra cuja idade média era de 9 anos, sugerindo que a influência do grupo de pares nas atitudes pessoais torna-se mais forte com a idade. Esse panorama ajudar-nos-á a entender, mais adiante nessa pesquisa, como esses dados colaboram e justificam a implantação

das equipes de ajuda em uma idade que concordamos ser ideal, que será descrita, e ainda na idade que concordamos ser ideal.

Pepler e outros pesquisadores fizeram estudos de observação (PEPLER; CRAIG, 1997; CRAIG et al., 2000; HAWKINS et al., 2001) sobre o envolvimento do espectador em situações de bullying e a sua participação e colaboração em pôr fim à ocorrência. De acordo com suas conclusões, os colegas apoiaram as vítimas em uma minoria dos episódios (19%); apesar disso, quando o fizeram, foram eficazes em findar com a situação de bullying dentro de 10 segundos em 57% dos casos (HAWKINS et al., 2001).

No que se refere aos feedbacks positivos prestados aos agressores, estudos mostram que a maioria dos que assistem à cena de violência reforça os autores da situação (PEPLER; CRAIG, 1997; SALMIVALLI et al., 1996; SUTTON; SMITH, 1999). O reforço típico da intimidação envolve exibições de aprovação (por exemplo, sorrindo) ou incitações verbais diretas (SALMIVALLI; VOETEN, 2004). Feedback positivo, mesmo sutil, por pistas verbais ou não verbais, provavelmente é gratificante para as crianças que cometem bullying.

Colaborando com essa ideia, O'Connell, Pepler e Craig (1999) utilizaram vídeos para a observação dos comportamentos dos alunos no pátio da escola em situações de bullying com o intuito de avaliar os efeitos de diferentes reações entre os agressores, as vítimas e os espectadores. Os resultados destacaram o papel dos espectadores no processo de desenvolvimento das situações, tanto para a manutenção da agressão, mediante um comportamento passivo ou de apoio ao agressor, como para a interrupção da situação de bullying, intervindo em nome da vítima. O testemunho de colegas apresentou relação positiva com a persistência do bullying, explicada entre outros fatores pela maior propensão das testemunhas em agir de maneira a reforçar esta agressão. Porém, a intervenção dos espectadores em favor da vítima mostrou-se eficaz, interrompendo a agressão de três em cada quatro dos casos.

Retomando, então, as pesquisas, Gini et al. (2008) realizaram dois estudos na Itália com objetivo de determinar se a percepção das situações de bullying, as atitudes em relação aos alvos e o senso de segurança dos alunos seriam influenciados pelas reações dos espectadores. No primeiro estudo, 217 alunos com idade média de 12 anos aprovaram os comportamentos pró-sociais dos espectadores que defendiam o alvo e desaprovaram os comportamentos negativos de quem ajudava nas agressões.

Para os referidos pesquisadores, o achado mais importante dessa pesquisa foi que os participantes não aprovaram a reação passiva dos espectadores diante das agressões, sugerindo que os alunos percebem os espectadores passivos como uma “maioria silenciosa”, agindo em conspiração com os autores. Confirmaram a hipótese de que o comportamento dos espectadores tem influência direta no senso de segurança na escola: quando, nas situações hipotéticas, eles intervinham para defender o alvo, os respondentes pontuavam maior sensação de segurança. Ao contrário, quando os espectadores auxiliavam o autor, o sentimento de segurança era muito baixo, contribuindo para um clima de incerteza e medo. Diante desse panorama, cabe dizer aqui que no próximo capítulo retomaremos as questões da sensação de segurança e a relação com a atuação das Equipes de Ajuda.

3.2 Os espectadores frente à dinâmica do bullying: de que lado eu estou?

Salmivalli et al. (1996), que iniciaram as pesquisas sobre os diferentes papéis dos espectadores na situação de agressão, usaram um processo de nomeação para diferenciar e identificar as funções de quem assiste à cena: os *outsiders* (que ficam de fora e não têm ação sobre o fato), os *defenders* (defensores das vítimas) e os *assistants* (que reforçam e dão feedback positivo às agressões). Após esses primeiros estudos finlandeses, outros pesquisadores utilizaram o mesmo quadro conceitual (CAMODECA; GOOSENS, 2005; GOOSENS, OLYHOF; DEKKER, 2006; MENESINI, CODECASA, BENELLI; COWIE, 2003; SCHÄFER; KORN, 2004; SUTTON; SMITH, 1999).

Uma pesquisa realizada por Juvonen e Galvan (2008) sugeriu algumas razões para a existência dos **observadores** – espectadores que ficam de fora da situação sem tomar partido (*outsiders*) – ou dos **assistentes** – que reforçam as agressões (*assistants*): o desejo de manter seu status perante o grupo, já que os agressores são os que sustentam essa condição, fato que seria anulado se eles fossem *defenders*, uma vez que, colocando-se em favor da vítima, eles estariam igualando-as com quem, perante o grupo, sustenta o rótulo de fraco, ou mesmo “marginais sociais”, como conceituam os autores. Outros autores, como Chaux (2012), ainda indicam que a principal justificativa para não defender a vítima é o medo de se tornar uma delas, sendo assim alvo das agressões.

Hawkins, Pepler e Craig (2001), Nishina e Bellmore (2010), Salmivalli et al. (1996) sugerem que as testemunhas que não se posicionam contra o bullying fazem-

no porque quer proteger seu status entre os pares, alinhando-se com os populares. Mais do que agressivos ou vitimizados, os alunos são tipicamente vistos como 'pares sociais' (JUVONEN; GALVAN, 2008).

Salmivalli (2010, p. 117) propõe que os espectadores estão "presos em um dilema social". Eles entendem que o bullying é danoso e gostariam de fazer algo para freá-lo. Por outro lado, esforçam-se para garantir seu próprio status e segurança no grupo de pares. Esta interpretação do dilema dos espectadores é confirmada em um estudo realizado por Jennifer e Cowie (2012), que explorou atribuições morais entre estudantes de 10 e 11 anos em relação a si mesmo e aos outros em cenários de bullying, como retratado em uma série de vinhetas pictóricas. Ao entrar no papel de cada um dos personagens da história hipotética, tanto como "eu" quanto como "outro", os participantes citaram principalmente preocupação e vergonha em assumir o papel do espectador.

São muitas as investigações que convergiram para esse ponto (ANDREOU; METALLIDOU, 2004; CAMODECA; GOOSSENS, 2005; MENESINI et al., 2003; SALMIVALLI; VOETEN, 2004; SUTTON; SMITH, 1999) e todas elas indicam que os alunos que participam das situações de bullying praticam-no de várias maneiras: a maioria deles atua, ativa ou passivamente, de modo a apoiar os agressores. Utilizando relatórios de pares, Salmivalli et al. (1996) descobriram que uma grande proporção (26,3%) de crianças de 12 a 13 anos envolve-se em papéis que ajudam ativamente os agressores. Esses **assistentes** são descritos como ativos (com comportamentos semelhantes aos dos agressores), contribuindo com o comportamento intimidatório.

Por outro lado, aqueles que a autora chamou de **reforçadores** não atuam de maneira ativa, colaborando com as agressões, mas com ações que promovem os agressores durante o ato, como, por exemplo, rindo, aplaudindo e fornecendo audiência para os maus-tratos. Dessa forma, aumentam a probabilidade da perpetuação das agressões ou mesmo o assédio em relação às suas vítimas, pois faz com que o agressor conquiste seu objetivo de manter sua condição de empoderamento perante o grupo, sendo o seu objetivo, como visto no capítulo anterior.

Os **observadores** (*outsiders*), outro grande grupo de crianças (23,7%), permanecem passivos durante as situações de bullying e não fazem nada quando o mesmo acontece, fingindo, por exemplo, que não estão percebendo a situação.

Além dos papéis que ativa ou passivamente permitem que a situação ocorra, há um grupo de estudantes (17,3%) – os **defensores** – que apoiam e/ou defendem as vítimas.

Ao analisarmos esses dados, somos levados a refletir o quanto, diante desse quadro, as vítimas estão desamparadas nesse processo. Se somarmos os percentuais entre assistentes, reforçadores e observadores, chegamos num total de 82,7% do total dos espectadores que, de maneira ativa ou passiva, compactuam com as agressões. Porém, como veremos a seguir, muitos deles, ainda que sejam condescendentes, não concordam com os atos violentos – temos aqui mais um forte indício que, mais adiante, comprovará nossa hipótese da importância dos sistemas de apoio entre pares na escola.

Passivos em suas ações com relação aos maus-tratos ou mesmo participando ativamente como reforçadores, ainda que nas justificativas apareçam que suas ações são motivadas pelo ganho do status ou pelo simples medo de ser a próxima vítima, não conseguimos não nos perguntar: Os espectadores compactuam com as agressões, ou simplesmente não sabem como ajudar?

Diante disso, Gini et al. (2008) respondem que, de fato, em geral crianças e adolescentes não aprovam o comportamento dos agressores ou daqueles que os ajudam. Na verdade, os estudantes sequer aprovam a passividade com que os observadores comportam-se frente à situação e os veem como reforçadores (das ações de) do agressor (COWIE, 2000; GINI et al., 2008). Eles também têm intenções de intervir em nome da vítima e relatam já terem tentado fazê-lo (BOULTON; UNDERWOOD, 1992; RIGBY; JOHNSON, 2006).

Rock e Baird (2012) acreditam que crianças são capazes de sugerir uma variedade de estratégias relevantes por meio das quais os espectadores podem intervir. No entanto, na pergunta que fizeram aos participantes da pesquisa, "O que deveria ser feito?", não está claro se os alunos são (mesmo que hipoteticamente) capazes e estão dispostos a aplicar essas estratégias quando eles próprios tivessem que intervir na situação.

Com o aumento da idade, as atitudes tornam-se mais coniventes com o comportamento do agressor e menos favoráveis às vítimas (GINI, POZZOLI et al., 2008; RIGBY; SLEE, 1991, 1993). Em contrapartida, os alunos mais velhos deveriam ter mais estratégias que os mais jovens para intervir nessas situações.

Em parte, isso concorda com Einsenberg, Fabes e Spinrad (2006), no que se refere ao refinamento na seleção de estratégias que possui relação e estão de acordo com o desenvolvimento, tanto cognitivo quanto afetivo. Contudo, apesar de esse aspecto apontar para uma crescente tomada de perspectiva do outro, na realidade o que cresce é o próprio comportamento violento (pelo menos como relatado pelos pares). Portanto, apoiar o bullying torna-se mais comum (MENESINI et al., 2003; SALMIVALLI; VOETEN, 2004).

Completando, a pesquisa sugere que as crianças, assim como os adolescentes, desejam apoiar e defender a vítima de bullying e sabem o que deve ser feito para tal, mas poucos estudantes agem de acordo com suas crenças. Apesar da consciência dos alunos sobre o que é moralmente correto a ser feito, quando são colocados em posição de testemunhas, existe algo que os impede de traduzir seus pensamentos em ação.

Hawkins, Pepler e Craig (2001) objetivavam descrever as intervenções dos pares em situações de bullying a partir de observações naturalísticas, determinando a frequência, a duração, a natureza e a efetividade das intervenções. Os dados foram coletados em Toronto, Canadá, durante três anos, e os participantes foram crianças de 6 a 12 anos: 616 no primeiro ano da pesquisa, 762 no segundo e 535 no terceiro. Dessas, 84 (19%) intervieram em 65 dos 306 episódios de agressão observados, sendo que em 11 deles mais de uma criança interveio.

A maioria das intervenções foi direcionada diretamente ao autor, sendo que 47% delas foram agressivas e 53% não agressivas. As intervenções direcionadas ao alvo ou à díade autor-alvo foram mais não agressivas do que agressivas, sendo que a maioria dos espectadores preferiu intervir em relação ao autor. Houve diferença entre gêneros: 62% das intervenções das meninas e 49% das intervenções dos meninos foram não agressivas. Ainda em relação aos gêneros, os meninos tendiam a intervir mais quando o autor ou alvo era menino enquanto que as meninas tendiam a ajudar outras meninas. As intervenções nas situações de bullying foram efetivas para acabar com a agressão em 10 segundos em dois terços das vezes. Meninos e meninas foram igualmente efetivos para acabar com a violência, e a natureza das intervenções (agressivas ou não agressivas) não foi relacionada à efetividade. Nesse sentido, concluíram que é necessário ajudar as crianças a entender que, apesar de intervenções agressivas fornecerem ganhos imediatos, há outras formas mais coerentes com os princípios da boa convivência de resolver o problema. Por isso a

importância de refletir com os alunos sobre alternativas mais assertivas de resolução de conflitos.

Para tentarmos nos aprofundar mais nessa ideia, utilizaremos uma pesquisa de Pozzoli e Gini (2010) que buscou comparar os defensores – espectadores, que tomam partido pela vítima numa situação de agressão – e os observadores, que se mantêm passivos frente a elas. Eles utilizaram o modelo de *Latanè and Darley's five-stage model*²⁵, clássico da psicologia social, aplicado com sucesso em várias áreas, como prevenção de abuso sexual ou violência doméstica. Segundo os autores (p.318), esse modelo define que, para ajudar uma vítima, as pessoas precisam: a) perceber que algo aconteceu; b) interpretar o evento como sendo uma emergência e não como algo inócuo; c) assumir a responsabilidade pela intervenção; d) saber o que fazer e e) decidir implementar a ajuda.

Cada estágio influi no próximo, e as respostas de ajuda podem ser inibidas em qualquer uma das fases.

Utilizando esse modelo, eles focaram nos passos “b”, “c” e “d” para compreender se era possível explicar o comportamento de quem defende e de quem apenas assiste passivamente às agressões. Cabe ao item “b” interpretar o evento como sendo uma emergência, referindo-se à percepção de que algo necessita de intervenção, pois muitas situações podem não estar claras, ou não serem passíveis de intercessões. Por exemplo, alguns alunos podem acreditar que as agressões são cômicas ou considerar os alvos como merecedores e, portanto, não interpretam a situação como passível de intervenção.

O item “c”, assumir a responsabilidade pela intervenção, presume que quem presencia a cena sente-se responsável por ela, indicando assim um raciocínio e equacionamento de ação/consequência, contribuindo por desenvolver o senso de responsabilidade pelos outros. Há um entendimento, por parte dos autores dessa pesquisa, de que essa fase é de fundamental importância ao modelo, uma vez que, quando identificam a emergência da situação, a decisão de ajudar ou não deve ser tomada. Acontece que, em muitos momentos, eles compreendem a gravidade do caso; porém, por achar que outras pessoas irão ajudar, acabam não se sentindo responsáveis pelo ato.

²⁵ O modelo de cinco estágios de Latané e Darley.

Por fim, o item “d”, analisado por Pozzoli e Gini (2010), diz respeito à seleção de estratégias e atitudes que envolverão a ação da ajuda, uma vez que seja diagnosticada e decidida dessa forma. Se não há a possibilidade de pensar em estratégias por falta de conhecimento, provavelmente a ajuda não ocorre, apesar do sentimento de responsabilidade social. “É claro que [aqui] as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia se tornam cruciais” (POZZOLI; GINI, 2012, p. 33, tradução livre).

Participaram dessa pesquisa 2012 alunos, entre 10 e 14 anos. Os resultados mostraram que a sensação de responsabilidade pela intervenção nas situações de agressão foi relacionada com ter atitudes positivas em relação aos alvos. Além disso, o comportamento dos defensores aumentava quando eram usadas estratégias não violentas de abordagem perante os outros, diminuindo as possibilidades de as crianças e os adolescentes comportarem-se de maneira passiva diante do bullying. Por outro lado, estratégias de distanciamento foram mais associadas ao espectador passivo.

A partir desses dados, analisamos: para que possamos criar um ambiente onde crianças e jovens sintam-se confortáveis em intervir diante de situações de bullying, é preciso auxiliar os alunos a desenvolverem a assertividade na resolução de conflitos. Não basta que isso seja feito à base de mais violência, por isso a necessidade de formar os alunos para que sejam protagonistas em resolver os próprios problemas, como veremos no próximo capítulo.

Descrevemos até aqui uma vasta gama de pesquisas que avaliaram a participação e os papéis dos personagens envolvidos em situações de bullying, tanto nos questionários de indicação dos pares (ANDREOU; METALLIDOU, 2004; GINI, ALBIERO; BENELLI; ALTOÈ, 2007; GOOSSENS et al., 2006; SUTTON; SMITH, 1999; SALMIVALLI et al., 1996; SALMIVALLI; VOETEN, 2004) quanto nas investigações feitas a partir da autonegação²⁶ (POZZOLI; ANG; GINI, 2012; POZZOLI; GINI, 2010), ainda que estes dois métodos não sigam, necessariamente, a mesma construção.

Em seu principal estudo, Salmivalli et al. (1996) coletaram dados tanto por autonegação quanto por indicação dos pares e encontraram correlações significativas, porém baixas, entre as medidas. Sutton e Smith (1999) relataram

²⁶ Os instrumentos de autonegação se referem aos que são respondidos pelo sujeito que indica suas próprias vivências com relação a determinada situação, são também chamados de “*autoinforme*”.

achados semelhantes. Os resultados indicaram que apenas 30% apresentam a mesma classificação na própria nomeação e na realizada pelos colegas. Por exemplo, 60% dos que foram nomeados como “agressores” pelos seus pares alegaram ter um comportamento de “defensor” das vítimas na aut nomeação. Parece que as crianças tendem a se descrever em uma luz favorável, subestimando seu comportamento de “pró-bullying” e superestimando seu comportamento “anti-agressivo” (SALMIVALLI et al., 1996; SUTTON; SMITH, 1999).

Segundo Pellegrini; Bartini (2000), quando comparamos relatórios de aut nomeação e dos pares, observações sistemáticas e diários de bullying e de vitimização, os relatórios de pares têm, em média, as maiores correlações com os outros três métodos.

Quando, nos questionários de aut nomeação, são apontados os comportamentos de defesa da vítima, o que está relatado são os sentimentos e os desejos da ação e não o reflexo de suas ações sistemáticas. Dessa forma, eles demonstram o desejo de apoiar seus colegas que são vitimizados em vez de se juntarem com os agressores (COWIE, 2000; GINI et al., 2008; BOULTON; UNDERWOOD, 1992; RIGBY; JOHNSON, 2006).

Essas pesquisas trazem dados extremamente valiosos quando estamos nos referindo à vontade dos espectadores em ajudar as vítimas. Diante desse panorama, seguimos com o conceito de crenças de autoeficácia e as relações com o processo de ajuda, na tentativa de entender o que os leva, a partir da vontade, a efetivar seu ato de vontade.

3.3 Os espectadores frente à dinâmica do bullying: do desejo à ajuda e as crenças de autoeficácia

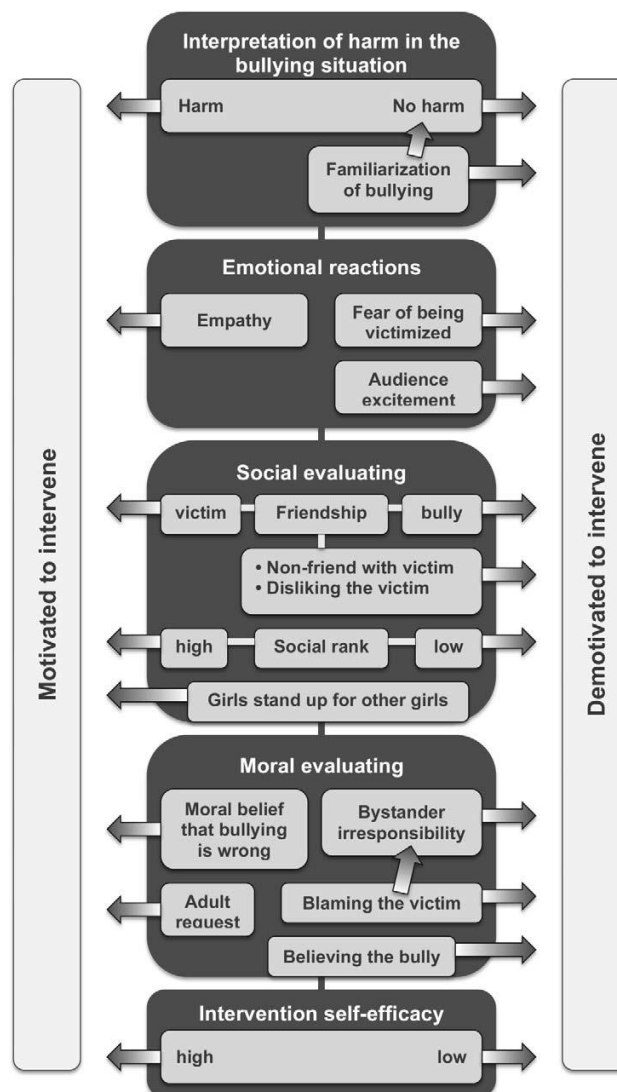
Analisando uma pesquisa liderada por Thornberg et al.. (2012), entenderemos porque testemunhas, discordando das agressões presenciadas, caminham para o que chamamos anteriormente de transformação de desejos em ações.

Nessa investigação, os autores avaliaram 30 alunos com idade entre 9 e 15 anos, por meio de entrevistas semiestruturadas, para obter dados qualitativos sobre suas perspectivas e preocupações ao testemunharem os casos de bullying na escola. A descoberta-chave do estudo foi um quadro conceitual (*figura 1*) sobre a motivação do espectador para intervir em tais situações. Essas sugerem que a decisão de ajudar

ou não a vítima em um caso depende de como os espectadores definem e avaliam a situação, do contexto social e de sua própria condição de intervir.

A análise qualitativa revelou cinco temas relacionados à motivação que o espectador possui quando pensa em ajudar uma vítima da agressão, como mostra a figura a seguir, sendo elas: 1- Interpretação de danos na situação de bullying; 2- Reações emocionais; 3- Avaliação social; 4- Avaliação moral e 5- Crença de autoeficácia para intervir.

Figura 1 - Quadro conceitual da motivação do espectador para intervir em atos de bullying



Fonte: THORNERGE et al., 2012, p.249

Dados os temas que surgiram em torno dos motivos que as testemunhas têm para intervir ou se abster de algum tipo de interposição, a análise demonstrou três elementos-chave: uma potencial importância de comunicação clara para as crianças sobre como os adultos esperam que eles intervenham quando testemunharem as agressões; um provável efeito da educação sobre como os espectadores podem intervir, que resulta num aumento da autoeficácia das crianças como defensores daqueles que são vitimizados; por fim, a eficácia em encorajar as crianças a acreditarem que o bullying é moralmente incorreto.

A “autoeficácia percebida” é um constructo desenvolvido por Albert Bandura, psicólogo cuja formulação teórica geral advém da Teoria Social Cognitiva, amplamente apropriada por diferentes áreas do conhecimento para a explicação do comportamento de indivíduos em diferentes contextos.

Crenças de autoeficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. Sua definição, segundo o próprio autor: “as crenças nas capacidades pessoais para organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir dadas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). É uma crença de capacidade pessoal, estabelecida por julgamento situacional, pois avalia a competência do indivíduo em lidar com as características específicas da tarefa ou de um conjunto delas, além de demanda sobre o nível de desempenho e das circunstâncias em que ocorre (BANDURA, 1997).

São os julgamentos de autoeficácia de uma pessoa que vão determinar seu nível de motivação para o agir – é em função deles que o indivíduo consegue antecipar uma ação mentalmente, suas causas, consequências e resultados. A partir disso, ele desenvolve incentivo para agir e imprime uma determinada direção a suas ações. Portanto, essas crenças são genericamente influentes para o funcionamento psicológico, pois levam a uma maior motivação e esforço para a realização de tarefas (Bandura, 1997). Esses efeitos foram descobertos nas pesquisas originais de Bandura e de seus colaboradores, com indivíduos sob tratamento clínico-psicológico de certas fobias e dependências (BANDURA, 1986; 1989; 1993).

Ao longo da vida, temos experiências que nos encorajam ou nos desanimam em tomar certas decisões frente às situações em que somos colocados. As pessoas tendem a mudar os seus julgamentos sobre suas possibilidades de atuação em certa atividade ao tentarem realizá-la, ao observarem o desempenho de alguém, ao serem informados sobre a percepção dos outros acerca de suas capacidades de obter

sucesso e ao perceberem sua própria disposição física e emocional durante a realização da tarefa. Assim, a crença de autoeficácia encontra na experiência direta, na experiência vicária, na persuasão social e nos estados fisiológicos e emocionais suas fontes de construção (BANDURA, 1997). As crenças de autoeficácia são fortalecidas perante tentativas de ação bem-sucedidas frente à determinada atividade.

Desta maneira, autoeficácia pode ser desenvolvida tanto em nível pessoal quanto social, pois elas alteram os comportamentos, sendo significativa na sua aquisição e apreensão. Seguindo esta linha teórica, relativamente ao constructo de autoeficácia, Bandura (1997) refere-se à existência de quatro efeitos resultantes desse tipo de crença:

1. A escolha das ações que compreendam o envolvimento em atividades, ou seja, o indivíduo tende a escolher aquelas em que se sente eficaz e a evitar as que não se sente;
2. Esforço e resistência à adversidade, isto é, quanto maior é o grau de autoeficácia, maior é o esforço e conseqüentemente maior é a resistência aos percalços da vida e à recuperação mais rápida;
3. Melhor rendimento efetivo; este efeito prende-se ao nível de desempenho pelo indivíduo: quanto maior a autoeficácia, melhor o desempenho;
4. Padrões de pensamento e reações emocionais que explicam a sensação de autoeficácia frente a uma tarefa responsável por produzir serenidade e pensamentos positivos, ao contrário do indivíduo que se sente menos eficaz, o que mais provavelmente gera padrões de pensamentos negativos e, conseqüentemente, vai influenciar no sucesso da tarefa.

Como postulado pela teoria da aprendizagem cognitiva social, (Bandura, 1973; 1977) sugere que, aprendendo a antecipar as conseqüências positivas do comportamento do bullying (valorização e “popularidade” perante os pares), os alunos são mais propensos a se envolver em tais atos com mais frequência. Em contrapartida, desafiar a posição e o status do agressor, tomando partido da vítima, fornece um feedback negativo às agressões, tirando a possibilidade de ascensão social dos autores da violência.

Se estamos tratando aqui que a crença de autoeficácia é um constructo de uma condição psicológica do indivíduo, baseada em suas experiências sociais e em influências que o meio oferece, pressupomos, com relação a situações de agressão, que o ambiente que a criança ou o adolescente vive torna-se importante para a

aquisição e o desenvolvimento das capacidades de acreditar ser capaz em ajudar vítimas que, cotidianamente, sofrem nas mãos de agressores em cenários de intimidação e bullying.

Para colaborar com nossa hipótese, em uma pesquisa realizada por Ferráns e Selman (2014), foram entrevistados 23 alunos de 14 anos, tendo como objetivo relacionar a percepção do clima escolar pelos estudantes adolescentes e a sua escolha de enfrentar, observar ou se juntar aos autores de bullying. Identificaram quatro indicadores a respeito do clima de suas escolas:

5. **Segurança:** o grau com que percebiam a violência na escola;
6. **Ordem:** o grau com que percebiam a aplicação das regras;
7. **Cuidado:** o grau com que percebiam a qualidade e a autenticidade da relação professor-aluno; e
8. **Empoderamento:** o grau com que percebiam apoio dos professores e as oportunidades que estes lhes davam para desenvolver habilidades de resolução de conflitos.

Na combinação desses indicadores, os autores produziram três tipos de clima percebidos pelos alunos: negligente, autoritário e coeso.

Ferráns e Selman (2014) perceberam que os alunos compreendiam as regras como comportamentos sociais de modo diverso em cada um desses climas, influenciando as atitudes dos espectadores diante das situações de bullying.

Nos climas negligentes, as regras eram de sobrevivência: nas escolas nas quais os professores não tomavam atitudes em relação a comportamentos agressivos, os alunos reportaram que a ocorrência de bullying é algo comum. O sentimento desenvolvido pelos alunos era de que situações desrespeitosas e hostis são comuns e inevitáveis. No que diz respeito aos espectadores, quando alguém presenciava a vitimização de um aluno que não era seu amigo, era mais provável que reforçasse essa situação enquanto “audiência”, sem intervir, apenas observando ou juntando-se ao autor de bullying.

Outra observação interessante encontrada pelos pesquisadores é de que, no contexto de um clima escolar percebido como regulado por regras de negligência, testemunhas com poder social de desafiar o perpetrador, e cujo universo de responsabilidade moral inclui os pares além dos seus amigos, mais provavelmente defendem as vítimas, mas com frequência utilizam violência para combater a violência (FERRÁNS; SELMAN, 2014, p. 172, tradução livre).

Nos ambientes vistos como autoritários, a sensação de segurança é moderada, pois não há violência nos ambientes supervisionados pelos adultos. Há um controle excessivo exercido pelos professores, ficando alerta aos conflitos e às questões entre os alunos, com elaboração de regras e emprego de punições para que elas sejam cumpridas. A desconfiança é a base para a relação professor-aluno.

Nesse íterim, há uma baixa percepção do sentimento de empoderamento e de cuidado com o outro, uma vez que os professores empregam, com frequência, atitudes impulsivas e punitivas para lidar com as transgressões e com os conflitos dos alunos. Dessa forma, há uma compreensão de que a vigilância é constante e que, se forem pegos descumprindo alguma norma, serão punidos. Nesse sentido, quando os professores estão alerta e responsivos ao bullying nas escolas, tendo uma postura reativa e punitiva para controlar o mau comportamento, alunos relatam uma baixa prevalência de agressão entre pares, embora haja uma prevalência maior em ambientes não supervisionados. Em outras palavras, enquanto uma abordagem punitiva ao mau comportamento reduz efetivamente a violência em ambientes supervisionados, não permite que alunos desenvolvam as habilidades de que necessitam para lidar com conflitos quando estão sem a presença da autoridade.

Como consequência, os pesquisadores avaliaram que as testemunhas de bullying possuem uma percepção de que devem ser espectadores passivos, ou seja, sem ofertar nenhuma ajuda – nem aos agressores, tampouco às vítimas – a fim de evitarem problemas.

Nos ambientes percebidos como coesos, a percepção de segurança e cuidado é alta, significando que a qualidade das relações é considerada positiva e o índice de violência é baixo, havendo um sentimento de comunidade. Os indicadores de ordem e de empoderamento apresentam resultados moderados. Isso porque os professores têm conhecimento sobre as relações que se estabelecem entre os alunos e se apresentam de maneira acolhedora frente aos seus problemas. Com isso, as regras são construídas e aplicadas de modo colaborativo. Além disso, há uma abordagem educativa para o desenvolvimento de habilidades para a resolução de conflitos, com foco no indivíduo e não no grupo. Adolescentes em climas escolares coesos geralmente descrevem seus professores como sendo carinhosos e ativamente envolvidos na vida dos alunos. Um participante atribuiu a falta de violência em sua escola ao fato de que os professores têm relações de apoio com os grupos de pares, que incentiva e permite aos alunos sentirem-se responsáveis por suas ações.

Esses dados sugerem que, quando os alunos percebem um clima coeso, eles interpretam as regras da escola como: "*todos nós pertencemos a esta comunidade*" ou então "*vamos cuidar um do outro*" e "*se houver um problema, vamos nos unir*". Os dados da entrevista também indicam que esses participantes relataram que incidentes de bullying e agressões entre pares em suas escolas eram muito raros. Dentro de um incidente disruptivo, os alunos ajudaram a vítima e expressaram desaprovação em relação às ações dos perpetradores, porque há um forte senso de comunidade entre eles. Demonstrando isso, um aluno descreveu como os estudantes sentiram-se indignados e reprovaram um episódio de agressão que ocorreu em sua escola.

Dessa forma, chegamos ao ponto que nos interessa: os alunos provenientes desses ambientes coesos avaliam que as testemunhas de bullying devem auxiliar a vítima a se defender das agressões e, acima disso, enfatizam que isso deve acontecer de modo não violento.

Ao final da entrevista, os pesquisadores questionaram os adolescentes a respeito do que deveria ser feito para melhorar o clima escolar. Os entrevistados acreditam que a violência pode ser prevenida por meio de ações que visem atender às necessidades pessoais de segurança, por meio da construção colaborativa de regras, bem como da aplicação consistente das normas a seguir: evitar a abordagem disciplinar punitiva; realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e de consciência social, bem como promover a participação dos alunos em ações cívicas e coletivas; promover um engajamento maior dos professores na vida dos alunos e desenvolver um senso de comunidade e amizade entre os discentes.

Com essa pesquisa, e analisando todo o quadro conceitual e teórico apresentado até aqui, podemos perceber o quanto os espectadores possuem papel fundamental na sistemática das situações de intimidação entre os pares, e, de igual importância, o quanto devemos olhar para o fato de como esses jovens estão se considerando aptos a atuar nessas situações, de modo a garantir um ambiente de respeito e confiança, ajudando a vítima a superar essa condição.

Para tanto, vimos também que olhar para o clima estabelecido na escola é de fundamental importância no que se refere às condições sentidas pelos próprios alunos em ajudar ou não as vítimas de agressões.

Prosseguiremos para o próximo capítulo, objetivando entender o quanto os próprios alunos podem se sentir envolvidos e responsáveis pelas ações e pelo estabelecimento de um clima positivo na escola.

CAPÍTULO 4

As formas de protagonismo e as Equipes de Ajuda como combate e prevenção às situações de bullying



O que mudou em você quando se tornou membro da Equipe de Ajuda?

– Na minha opinião, acho que me tornei mais atenciosa em relação as pessoas a minha volta, não só como elas aparentavam estar se sentindo, felizes ou tristes, mas aos pequenos detalhes que mostravam como ela se sentia por dentro...

O que muda na escola quando temos Equipes de Ajuda?

– O principal é que o ‘espírito de ajuda’ entra nas pessoas, formando como uma reação em cadeia, um ajudando o outro, desse modo é formada uma grande corrente do bem!

(Relato de um membro da Equipe de Ajuda, 13 anos)

²⁷ Formação das Equipes de Ajuda – Foto gentilmente cedida por Júlio Leão.

Percorremos um caminho, desde o primeiro capítulo, para entender a gênese do fenômeno a que nos propusemos estudar: o bullying, suas formas, os personagens envolvidos na trama e, por fim, como os pares têm definitiva importância na prevenção e superação do problema.

No capítulo II, quando as pesquisas nos deram condições de conceituar o bullying como um fenômeno moral, também elencamos uma das suas características mais fortes: ele acontece entre pares. Desse modo, antes de pensarmos, efetivamente, de que forma as investigações contemporâneas colaboram para o combate e a prevenção a essa forma sistemática de violência, preocupar-nos-emos em retomar alguns conceitos que são de fundamental relevância.

4.1 O protagonismo – do início às pesquisas atuais

Não há como iniciarmos o capítulo sobre as formas de protagonismo sem retomarmos algumas concepções que trouxemos para nossa discussão, lá no capítulo I, sobre os conceitos da obra de Piaget que, no nosso entendimento, são os que nos dão subsídios para entender esse tema discutido na atualidade: as definições de *cooperação*, mais particularmente.

O conceito de cooperação, em Piaget, é algo que permeou toda a sua obra e foi, ao longo do tempo, adquirindo sua devida importância para entendermos, entre outras coisas, os conceitos de Moral trazidos pelo autor.

Em *O Espírito de Solidariedade na Criança e a Colaboração Internacional* (Piaget, 1931a/1998), encontramos, de forma explícita, que a cooperação é um assunto tanto moral quanto intelectual (sendo que a abordagem, neste texto, está sob o enfoque da educação). Ele afirma: “Essa compreensão recíproca, no entanto, é assunto tanto de educação intelectual quanto de educação moral” (Piaget, 1931a/1998, p. 67). O segundo texto, de 1931, *Introdução Psicológica à Educação Internacional* (Piaget 1931b/1998, p. 85), apresenta uma nova forma de compreendê-la: o método da cooperação. Nesse sentido, trata-se de criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade, “que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens”.

Após esses textos, é publicado *O Juízo Moral na Criança*, em 1932. Nessa obra, Piaget (1932/1994) investiga o desenvolvimento moral através do juízo das

crianças. A cooperação é explicada como convergente a uma moral da autonomia que se fundamenta em relações de respeito mútuo. Nesse sentido, segundo ele, “é preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda, uma simples troca de indivíduos iguais” (Piaget, 1932/1994, p. 58).

Acreditamos que há necessidade em darmos destaque a alguns pontos, para que o entendimento da cooperação, segundo nosso objetivo aqui, seja evidenciado: cooperação como condição para o desenvolvimento da moral na relação de paridade – “a cooperação só pode nascer entre iguais” (p. 58) e a “prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em sua relação com companheiros” (p. 64); cooperação como posterior à lógica das relações – “as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (p. 67); necessidade do outro na constituição da própria noção de cooperação – “conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro” (p. 82); e, por fim, o ideal de que é na cooperação que se estabelecem relações equilibradas e de respeito mútuo: “o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais” (p. 83).

Dessa forma, tentamos substanciar a gênese do que chamaremos aqui de “*protagonismo*”, entendendo que há, por trás de todas as pesquisas recentes sobre o tema, algo que originou todo o tratado da importância que os pares constituem nos sistemas de suporte para quem, de uma forma ou de outra, sofre com diversas formas de violência.

Quando falamos da relação entre pares, estamos dizendo sobre um tipo muito complexo e que, somado a uma situação de bullying, torna os episódios vivenciados ainda mais difíceis.

Isso porque, como vimos anteriormente, pedir ajuda a outros membros do grupo de pares talvez nem sempre seja uma estratégia que resulte em sucesso. Muitas crianças e jovens desprezam outros, iguais, que são intimidados (RIGBY; SLEE, 1991). Escobar (2008) descobriu que, para crianças rejeitadas por seus pares, houve um efeito adverso da adoção de estratégias de busca de apoio social do grupo de pares, sendo necessário o uso de ajuda profissional, como aconselhamento. Em outras palavras, estratégias de enfrentamento que foram eficazes para crianças

emocionalmente ajustadas tornaram-se disfuncional para aquelas com maior necessidade de apoio. Uma criança vulnerável, que é rejeitada pelo grupo de pares, pode ser percebida como "carente". Também pode haver um estigma associado àqueles que recebem ajuda profissional para dificuldades emocionais.

As descobertas de Escobar são também descritas por Mahady Wilton et al. (2000), que dão informações úteis sobre as respostas emocionais que as crianças expressam durante episódios de bullying. Vítimas são naturalmente muito perturbadas por seus pares; se elas expressam suas emoções de maneira que o grupo as julgou como inadequado, é menos provável que recebam apoio dos outros, aqui, de fato o bullying pode aumentar. Se, ainda, houver a manifestação através de choro excessivo e angústia ou se revidam de forma agressiva, isso pode, simplesmente, motivar ainda mais os agressores a novos ataques.

Ainda nesse mesmo estudo, foram encontradas diferenças significativas entre as emoções expressas pelos agressores e aquelas manifestadas pelas vítimas durante interações agressivas. As expressões emocionais de interesse, alegria e raiva foram responsáveis por 90% das exibições emocionais de todos os perpetradores durante um episódio de intimidação, indicando assim sua dominância social. Em outras palavras, esses encontros foram altamente recompensadores para os valentões. Reações emocionais por parte de suas vítimas – sejam de raiva ou sofrimento – só serviriam para aumentar o seu prazer.

Mahady Wilton et al. (2000, p. 240) concluíram que as crianças que são constantemente provocadas têm dificuldades em regular suas emoções – com efeito, seu estado emocional dificulta seus processos de enfrentamento. Esse mesmo estudo ainda aborda o gerenciamento de emoções na presença de pares. A regulação emocional pode ser desenvolvida através de atividades cujo conteúdo baseia-se em, por exemplo, reconhecer a raiva e selecionar estratégias para o seu controle. Contudo, elas apontam que a maior parte dessa regulação emocional é aprendida informalmente através de um processo de observação do comportamento do grupo de pares e experiência direta do relacionamento entre eles. Em certo sentido, esses processos de controle das emoções são desenvolvidos em comunidades informais de enfrentamento como forma de lidar com os altos e baixos da vida cotidiana.

Muitas crianças e jovens, particularmente aqueles que são aceitos por seus colegas, encontram facilidades na gestão de suas emoções.

Estudos como estes indicam a importância de construir habilidades de autogerenciamento das emoções e estratégias de enfrentamento no caso de situações adversas, assim como de relações sociais, para que se possa discriminar as que são eficazes e aquelas que são danosas. Quando os indivíduos escondem os sentimentos, reagem exageradamente ou tentam a todo custo obter aprovação do seu grupo de amigos. Permanecer calmo frente a uma situação de bullying é uma tarefa difícil e os pontos fortes necessários não devem ser subestimados. Tentar resolver seu problema sozinho é muito difícil para muitos jovens.

Por mais importante que seja considerar a natureza interpessoal do bullying, a análise não seria completa se não considerássemos o fenômeno dentro de um contexto. O bullying pode vir de um indivíduo ou de um grupo e pode ser incorporado nos sistemas sociais da escola (COWIE; JENNIFER, 2007). Sabemos que o cenário social desempenha um papel crítico no surgimento de comportamentos violentos, então há muito que os jovens podem fazer para evitar tal fenômeno ou para resolver uma situação depois de ocorrida, enfatizando dessa forma sua característica multicausal.

Uma equipe de pesquisadores na Finlândia (SALMIVALLI et al., 1996) descobriu que os alunos sabem quando alguém está sendo intimidado, mesmo que não estejam diretamente envolvidos na situação. Isso significa que eles desempenham um papel importante dentro desse contexto, mesmo acreditando não ser da sua responsabilidade.

Com tantas possibilidades dentro de uma única e tão complexa situação, podemos pensar então: como se comportam as vítimas? Para quem elas pedem ajuda quando são colocadas em posição de maus-tratos?

Livingstone et al. (2011) comandaram uma pesquisa realizada em 25 países que indagava a jovens e adolescentes para quem eles contavam quando sofriam alguma situação de violência dentro da escola. Os resultados impressionam: 52% dos jovens contam aos amigos, 42% recorrem aos pais e 8% a algum outro adulto que seja importante. Apenas 7% reportam-se aos professores como uma possível solução para seus problemas.

Nesse mesmo viés, em uma pesquisa realizada no Reino Unido, Smith; Shu (2000) descobriram que a resposta mais comum à pergunta "O que você fez quando alguém te intimidou?" foi "Eu os ignoro" (66%), seguido por "disse-lhes que parassem" (26%); apenas 17% "pediu ajuda a amigos". Meninas eram mais propensas a relatar

choro ou pedir ajuda a amigos; outras crianças relataram com mais frequência que responderam "ignorando os agressores". Mais de 30% desses jovens vitimizados não denunciaram o bullying a ninguém e, assim, mantiveram a dor para si.

É a partir desses dados, então, que a literatura aponta para o grande potencial dos "sistemas de apoio entre iguais" como resolução para um problema tão complexo.

Se os pares são os responsáveis pela grande maioria dos pedidos de ajuda de quem sofre, por que não os preparar para atuar frente a essas situações, de modo que tenham recursos para oferecer uma ajuda efetiva?

4.2 Os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)²⁸

Segundo Cowie (2011), os sistemas de apoio entre pares são grupos de alunos preparados para oferecer estratégias e saídas para os problemas que afligem a convivência diária.

Segundo a mesma autora (2008), a filosofia do apoio dos pares está em harmonia com os quatro princípios fundamentais subjacentes à Convenção das Nações Unidas: não discriminação; devoção aos melhores interesses da criança; direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento; e respeito pelas opiniões da criança. Em essência, os professores que facilitam os métodos orientados por pares encorajam os jovens a mostrar respeito pelos outros, a ter empatia por seus sentimentos, a agir de forma cooperativa e democrática em seus grupos.

O estudo de Caravita, Gini e Pozzoli (2012) fundamenta nossa hipótese de que, com os SAIs, há uma espécie de instrumentalização dos alunos para o enfrentamento do problema. Nesse estudo, os pesquisadores mencionam duas formas de status social entre os pares: a primeira refere-se à preferência social que sugere o grau em que alguém é rejeitado ou aceito pelos outros. Já a segunda é, na verdade, a popularidade percebida, que se refere ao nível de visibilidade, poder, superioridade e destaque que se tem diante do grupo.

Os pesquisadores asseveram que a prática de bullying está associada negativamente à preferência social e positivamente à popularidade percebida – conforme descrevemos anteriormente no capítulo que fizemos referência à temática do bullying. Contudo, defender alguém associa-se positivamente a ambas as formas de status. Eis, assim, o motivo pelo qual tomamos nossa hipótese: meninos e meninas

²⁸ Avilés, J.M. Los Sistemas de Apoyo ente Iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5-18, 2017. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>

que defendem, ajudam, tornam-se bem aceitos por seus pares que, assim como eles, tendem a defender quem é agredido (CARAVITA; GINI; POZZOLI, 2012).

Dessa forma, as pesquisas que buscaram avaliar a eficácia desses programas provaram sua eficácia em geral, no trabalho com a vida escolar dos grupos de pares (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006; COWIE; JENNIFER, 2006; COWIE; JENNIFER, 2007) e, em particular, para abordar questões relacionadas ao problema do abuso entre os colegas nas relações interpessoais entre pares – bullying (AVILES, 2006; SMITH; SHARP, 1994).

Os SAIs têm um enorme potencial para proporcionar aos jovens oportunidades de abordar imediatamente o bullying em contextos cotidianos e, em um nível mais amplo, envolver-se no desenvolvimento de políticas para garantir que as escolas sejam locais seguros e agradáveis. Muitos professores que coordenam esses trabalhos encorajam os alunos a desempenhar um papel ativo na resolução de problemas, e há evidências de que isso pode ser percebido como um catalisador significativo para a mudança (COWIE et al., 2002).

Os programas de apoio entre iguais – os SAIs – em suas diferentes modalidades, sejam na forma individual de prestação de ajuda (FERNÁNDEZ, VILLOSLADA; FUNES, 2002), sejam em formato de equipes (de ajuda), como apresentaremos nesse trabalho – podem ser enquadrados no chamado “Sistemas de Apoio entre Iguais” (AVILÉS, 2017) para a melhoria da convivência escolar. Nesse sistema, encontraremos múltiplas formas de execução. Podemos notar no quadro 02, a seguir, toda a diversidade apresentada por Avilés, Torres e Vián (2008).

Quadro 2 – Modalidades de Programas de Apoio para a melhoria da Convivência Escolar e Prevenção de Maus-Tratos entre Iguais

Modelo	Amizade entre iguais (Peer Partnering)	Aluno Mentor (Peer Mentoring)	Aluno Mediador (Peer Mediation)	Aluno Conselheiro (Peer Counseling)
Qualidade da relação	Relação de Colega	Relação de Mentor-Tutor	Relação de Mediador	Relação Cliente-Conselheiro

Tipologia que adota	Aluno acompanhante Hora da Roda (<i>Circle Time</i>) Amigos – <i>Befrienders</i> Apadrinhamento – <i>Buddies</i> Equipes de Ajuda	Aluno Tutor Voluntariado Induzido Equipes de Ajuda Tele ajuda	Mediadores escolares Mediadores em Classe Aluno negociador Ajudantes de recreio	Aluno conselheiro Teleajuda
Destinatários do apoio	Alunos com dificuldades de socialização ou risco de agressão; alunos novos na escola, alunos com necessidade de acompanhamento; casos de Bullying incipiente.	Alunos com necessidade de orientação e mentoria acadêmica e/ou pessoal. Alunos com necessidade de acompanhamento.	Resolução de conflitos induzidas por outros ou buscada por aqueles que estão implicados.	Resolução de conflitos. Problemas de violência Afrontamento do bullying desde qualquer lugar/papel.
Níveis habituais de aplicação	Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I e II	A partir do 5º ano do Fundamental I e do Fundamental II.	Ensino Fundamental II

Fonte: Avilés, Torres, Vián, 2008

Ainda que nosso interesse nesse trabalho seja tipo específico de SAI denominado como “Equipes de Ajuda”, o que veremos no próximo item, é necessário fazer uma retomada breve sobre os conceitos específicos de cada item apresentado no quadro anterior, segundo as denominações encontradas em Avilés (2013):

- O *Aluno Mentor – peer mentoring* (SULLIVAN, 2001) – A mentoria refere-se a um trabalho em que os alunos possam ser referências para seus colegas, desde os conteúdos acadêmicos até outros que guiam os colegas com problemas emocionais. O mentor acompanha seu protegido, compartilha com ele atividades, fala de diversos assuntos, ajuda-o a amadurecer e enfrentar problemas. Nessa relação, costuma se desenvolver uma certa “autoridade moral” que faz com que quem é ajudado consiga enxergar outras possibilidades diferentes das que ele consegue ver.

- O *Aluno Mediador – peer mediation* (BOQUÉ, 2005; TORREGO, 2000) – É o aluno que se integra em equipes e realiza mediações entre os próprios pares,

sem tomar partido por nenhum deles – são imparciais. Eles auxiliam em casos em que os alunos entram em conflitos e aceitam a intervenção desse serviço, que tem por objetivo ajudar a encontrar uma saída justa e aceita por ambos. Duas características são essenciais nesse trabalho: confidencialidade e objetividade. Há também a necessidade de que haja características específicas quando se propõe uma mediação, como, por exemplo, habilidades de comunicação e escuta ativa e de síntese e avaliação.

- O *Aluno Conselheiro – peer counseling* (COWIE; SHARP, 1996) – É sistema de apoio mais complexo, pois requer certas habilidades do aluno, como saber recolher informações e reconhecer sentimentos, ajudá-los a refletir sobre suas emoções e oferecer soluções a possíveis situações que necessitem de um olhar especial, que só são obtidas através de uma formação específica que o tornam também uma espécie de “autoridade moral” no grupo, além de ser necessária uma idade maior do que os que são ajudados.

São muitas as pesquisas que atestam a eficácia percebida sobre os modelos de sistema de apoio entre iguais. Dentre eles, podemos destacar a eficácia percebida pela comunidade educativa na convivência e no clima escolar (COWIE; FERNÁNDEZ, 2006; MENESINI et al., 2003); a colaboração para redução na incidência de bullying (NAYLOR; COWIE, 1999); a contribuição para a tomada de consciência dos agressores e suas atuações (MENESINI et al., 2003) e a articulação de possíveis atuações que podem comprometer os adolescentes na resolução de bullying (AVILÉS, 2006; PIKAS, 1989; RIGBY, 1999).

No entanto, em contraste com os endossos positivos dessas pesquisas relatadas aqui, alguns investigadores apontaram uma nota de cautela. Naylor e Cowie (1999) descobriram que a incidência de bullying, em sua amostra de 51 escolas, com um sistema de apoio entre iguais instituído, era similar àquela relatada em outras escolas que não o possuíam, por exemplo.

Whitney e Smith (1993) concluíram que a presença de um sistema de suporte em si não parece trazer uma redução do bullying, mas eles também notaram que a maioria dos alunos e professores dessas escolas acreditava que o bullying havia diminuído, embora a evidência 'objetiva' obtida dos questionários não confirmasse esse dado. Cowie e Olafsson (2000), na verdade, encontraram algum aumento no bullying algum tempo após a introdução de um sistema de apoio entre iguais, embora também tenha aumentado o número de pedidos de ajuda por parte daqueles que

sofreram bullying. Esta era uma escola muito atípica, mas ilustra que os resultados positivos no nível escolar mais amplo não podem ser considerados como garantidos.

Em sua avaliação da intervenção de apoio de pares, Smith e Watson (2004) identificaram uma série de perspectivas sobre a eficácia do SAI na criação de escolas mais seguras e, em particular, na redução das taxas de bullying. Muitos funcionários e alunos acreditavam haver efeitos positivos sobre os níveis gerais de bullying escolar ou de relacionamento entre os alunos, embora muitos também estivessem inseguros.

O grau de integração da estratégia de suporte em toda a política da escola foi, muitas vezes, apenas um fator que contribuiu para o seu sucesso, sugerindo que para ser bem-sucedido o sistema de apoio entre iguais precisava ser uma das partes de um projeto maior. Escolas que conscientizaram os alunos dos problemas de convivência, por meio do uso de assembleias, boletins informativos, cartazes e apresentações, frequentemente descobriram que o modelo tornou-se mais aceito, e os alunos ajudantes ganharam mais respeito e credibilidade dos colegas.

Além disso, houve pouca continuidade entre os setores primário e secundário (Ensino Fundamental/Ensino Médio), sendo que as escolas secundárias não conseguiram aproveitar as habilidades dos mentores que saem da educação primária. Alguns dos membros dos sistemas de apoio reclamaram que os professores não lhes davam responsabilidade suficiente e, muitas vezes, subestimavam as competências que tinham aprendido na formação.

Analisando essas diferentes perspectivas, podemos avaliar que, independentemente do resultado objetivo das pesquisas, um fator é certo: uma vez que a frequência das intimidações pode ou não diminuir, esse fator não é o mais importante para nós, pois alunos e professores apontam o fato de que há uma evolução na percepção de segurança do ambiente onde os sistemas de apoio entre iguais estão inseridos e, segundo nossa hipótese, é justamente ela que possibilita um aumento na crença de autoeficácia dos espectadores para poder ajudar.

A partir dessas definições e do entendimento da importância que a relação entre os pares assume no campo das possíveis ajudas que um colega possa oferecer a outro num momento de conflito, isolamento e bullying, caminhamos agora para entender como se fundamentam os princípios do sistema de apoio que escolhemos para servir de base para essa pesquisa: as Equipes de Ajuda.

4.3 As Equipes de Ajuda como forma de superação ao bullying escolar

Reiterando aqui todo o percurso feito, desde a ideia de cooperação proposta por Piaget, analisada no início deste capítulo, até as pesquisas mais atuais, que colocam o sujeito (pares) no centro dos sistemas que oferecem apoio e suporte aos colegas que sofrem, há uma concordância e uma premissa que, a partir de todos esses dados elencados, parece-nos óbvia: quando se unem em grupos a fim de trabalharem de forma colaborativa em torno de uma mesma atividade, meninos e meninas se fortalecem. Desse modo, constituem-se a ideia e o cerne das questões que levaram o professor espanhol José Maria Avilés Martínez a desenvolver o que ele próprio chamou de Equipes de Ajuda.

Segundo Avilés, Torres e Vián (2008), o conceito de Equipes de Ajuda (EAs) é baseado na ideia de grupos formados na escola, que habitualmente convivem entre si e desse modo identificam seus próprios problemas, sendo considerados como redes de apoio estáveis, que atuam de modo cooperativo e colaborativo. O objetivo é priorizar a concepção de uma equipe, de um grupo de alunos que trabalham unidos pela mesma atividade e que podem se ajudar em um dado momento, independentemente de sua idade.

Propõe-se que o aluno não se sinta sozinho antes da tarefa de ajuda e, acima de tudo, aprenda a cooperar com os outros nessa relação. Em contraste com outras modalidades, as EAs fornecem a ideia de um grupo que busca o mesmo objetivo e um sentimento coletivo de apoio, reforçando e evitando o excessivo senso de responsabilidade individual (AVILÉS, 2017; AVILÉS; ALONSO, 2008; SHARP, COWIE; SMITH, 1994). Por outro lado, contribui para integrar cognitivamente essas habilidades de grupo, marcando as atribuições que fazem dos participantes os verdadeiros protagonistas do fenômeno (AVILÉS, 2006; AVILÉS; MASCARENHAS, 2007).

Ademais, as EAs correspondem a um exemplo de ação coletiva, diante de algumas situações de indefesa causadas por quem pretende levar adiante o abuso de poder, alimentando assim a crença, por parte de quem recebe a ajuda, nas possibilidades de ser ajudado (AVILÉS, TORRES, VIAN, 2008).

Avilés (2013, p. 121) define que o modelo das EAs constitui, “entre os sistemas de apoio, o que oferece uma participação mais aberta aos espectadores do bullying no seio do grupo de iguais”. Segundo o mesmo autor, ainda por essa característica, os alunos que são escolhidos para fazer parte desse sistema têm que participar de

uma preparação, oferecida por professores. Tal atividade consiste em módulos formativos com conteúdos de comunicação, clima de classe e conflitos, escuta ativa, trabalho na tomada de decisões em grupo e práticas de ajuda em que costumam estruturar a partir de brincadeiras e dinâmicas nas quais se aprendem esses conceitos (AVILÉS, 2013; AVILÉS, ELVIRA, 2017).

De maneira geral, para a concretização da escolha dos meninos e meninas que farão parte das equipes, há numa característica, o critério fundante, para que eles sejam eleitos: a confiança que possuem em seus colegas. Os escolhidos, aos olhos de quem é igual a eles, são exatamente os que mais podem contribuir no que se refere ao campo da prestação da ajuda ou qualquer fato relacionado a ela. No entanto, como já alertam Avilés (2016) e as seguidas experiências com que nos confrontamos ao implementar as EAs, autores de bullying podem ser escolhidos para tais práticas.

Certamente, os motivos que pautam essas preferências por parte dos outros alunos são que, em muitos casos, a escolha é balizada em valores que se sobrepõem aos que são eticamente desejáveis, por exemplo, pelo simples fato de possuírem popularidade entre o grupo de pares. Todavia, como temos encontrado em diversas experiências no Brasil, curiosamente os alunos que antes eram autores de bullying, quando participantes de EAs e indicados pelos adultos que acompanham o trabalho como os que “primeiro se beneficiaram” da própria experiência, transformam-se e modificam suas condutas²⁹.

Os resultados das investigações iniciais sobre a implantação desse sistema no Brasil (TOGNETTA et al., 2017) revelam a diminuição efetiva dos problemas de intimidação sistemática, caracterizados como bullying, a partir da presença de ações relacionadas ao trabalho das EAs. Em uma das escolas públicas onde existe este sistema, avaliamos, após um ano de sua implementação, a percepção de 224 alunos do Ensino Fundamental II acerca de diversas situações de bullying, considerando os fatores “antes das EAs” e “após as EAs”. Desta forma, constatamos uma queda estatisticamente significativa ($p < 0,01$) em 9 das 20 situações apresentadas, como a presença de “brincadeiras” que causam constrangimento, a discriminação devido a estereótipos como usar óculos, ser obeso, magro, negro, branco etc., a divulgação de imagens não autorizadas pela internet, ser ameaçado por um ou mais colegas ou

²⁹ Relataremos com mais ênfase essas questões quando abordarmos as experiências brasileiras na implantação de modelo de Suporte entre Pares.

sofrer agressão física por um ou mais colegas. Não houve aumento em nenhuma das outras situações.

Preocupados com a possibilidade de que fossem os próprios alunos das EAs que tivessem dado essas respostas, foi aplicado também o teste de Equações de Estimativa Generalizadas (EEG) para identificar se a variável “ser da equipe de ajuda” fez a diferença. Nesse sentido, apenas o item “zoação e discriminação” apresentou significância ($p = 0.0012$).

O panorama de tais pesquisas revela a eficácia percebida sobre os modelos de implantação dos Sistemas de Apoio entre iguais. Não fora aleatória a trajetória descrita, do ponto de vista psicológico, da relação entre os SAIs e a cooperação sugerida por Piaget (1931/1932).

Vimos construindo nesse quadro teórico, desde o capítulo I, os fundamentos para a temática do bullying, passando pelas questões das peculiaridades entre moral e ética, pela discussão dos mecanismos psicológicos presentes na construção da identidade, até fundamentar, no capítulo II, o conceito de bullying, como um problema moral.

As possíveis soluções ao problema foram tomadas no capítulo III, apontando para a importância de compreendermos a trama vivida pelos personagens. Balizamos, então, a necessidade de um olhar mais atento aos que são maioria no processo de intimidação: os espectadores. A partir disso, tecemos um panorama da ajuda, viabilizado pelas possibilidades de que meninos e meninas vejam-se “eficientes” para tal.

No capítulo IV fez-se necessário o entendimento de como os SAIs são partes fundamentais para criar e estabelecer um clima de “ajuda mútua” na busca de que, cada vez menos, meninos e meninas sejam submetidos a intimidações de quem, na construção da sua relação consigo mesmo, é tão importante como imagem que reflete a sua própria consciência de si – os seus pares.

A partir de agora, nos próximos capítulos, discorreremos sobre o método que delimita esta pesquisa e as discussões acerca de nossa hipótese.

CAPÍTULO 5

O Método



Se vocês tivessem a noção do orgulho que estou sentindo agora do trabalho da Equipe de Ajuda e de tudo o que a gente tem feito na Escola!

Integrante da Equipe de Ajuda, 12 anos

³⁰ Formação das equipes de ajuda – Foto cedida gentilmente por Júlio Leão.

Entendendo o bullying como um problema moral, delineamos a construção de estruturas e redes de apoio, como as Equipes de Ajuda, para que assim possamos visualizar os valores de cooperação, colaboração e ajuda. É necessário estabelecer programas de autoconhecimento, assertividade e autoafirmação para as vítimas, promover estratégias de controle da raiva e agressão para os autores e dar maiores possibilidades de intervenção aos espectadores (AVILÉS, TORRES, VIÁN, 2008), a fim de que se possa construir um ambiente propício à prevenção e ao combate ao bullying escolar.

Bandura (1997) distingue os termos autoeficácia e confiança ao afirmar que a confiança é o termo que se refere à força da crença, seja ela uma crença de sucesso ou de insucesso. A autoeficácia refere-se à crença na capacidade individual de atingir um determinado objetivo. Inclui afirmação de um nível de capacidade e a força dessa crença, ao mesmo tempo.

Pessoas com um forte sentido de eficácia são pessoas que creem mais fortemente nas suas competências pessoais, fator chave para o agenciamento humano. Ou seja, pessoas com um forte sentido de competência pessoal envolvem-se em atividades difíceis e encaram como desafios, esforçam-se para atingir objetivos e atribuem o fracasso a um esforço insuficiente ou à falta de conhecimentos necessários, o que permite evitar o stress e a depressão e permite criar sentimentos de serenidade face a atividades e tarefas mais difíceis. (CONCEIÇÃO, 2008, p.11).

É por este motivo – um argumento que confere não somente ao professor uma função central diante da problemática levantada e que deve ser enfrentada na escola, mas também na capacidade dos alunos em enfrentar as situações vivenciadas por eles – que entendemos estarem postas as justificativas que dão pertinência a este estudo.

Dessa forma, a investigação a que nos propomos conduzir, a partir de nossos objetivos, poderia ser definida como uma pesquisa exploratória. Contudo, segundo Gil (2008) a classificação das pesquisas não precisa ser tomada de forma rígida. Em função de suas características, torna-se difícil para um pesquisador estabelecer seu enquadramento em determinada tipologia. Assim, a aproximação ao *caráter descritivo* nessa investigação constitui-se pelo fato de serem identificadas as variáveis ao problema sugerido – em nosso caso, o fato das crenças sobre como ajudar – e serem comparadas entre alunos de escolas, com e sem implantação de SAI. Ao mesmo tempo, nossa pesquisa aproxima-se do *caráter explicativo* também devido ao fato de

que tais variáveis não são apenas descritas, identificadas, mas podem explicar o problema.

De acordo com Sampieri et al., (2010) e Sampieri, Collado e Lucio (2013), um estudo define-se como *exploratório* quando sua problemática ainda se encontra pouco ou nada explorada cientificamente e, por isso, ainda suscita dúvidas acerca de sua composição. Portanto, é coerente com a adoção de perspectivas consideradas inovadoras acerca de uma determinada temática, como é o caso desta investigação.

Até o momento em que foi feito o levantamento bibliográfico para este estudo – abril de 2018 – não foram encontrados no Brasil trabalhos relacionando a participação dos espectadores em situações de bullying, advindos da concepção do fenômeno pela ótica da Psicologia Moral, com as crenças de autoeficácia para ajudar, um conceito proveniente da Psicologia Social Cognitiva de Albert Bandura, comparando escolas que possuem ou não os Sistemas de Apoio entre Iguais.

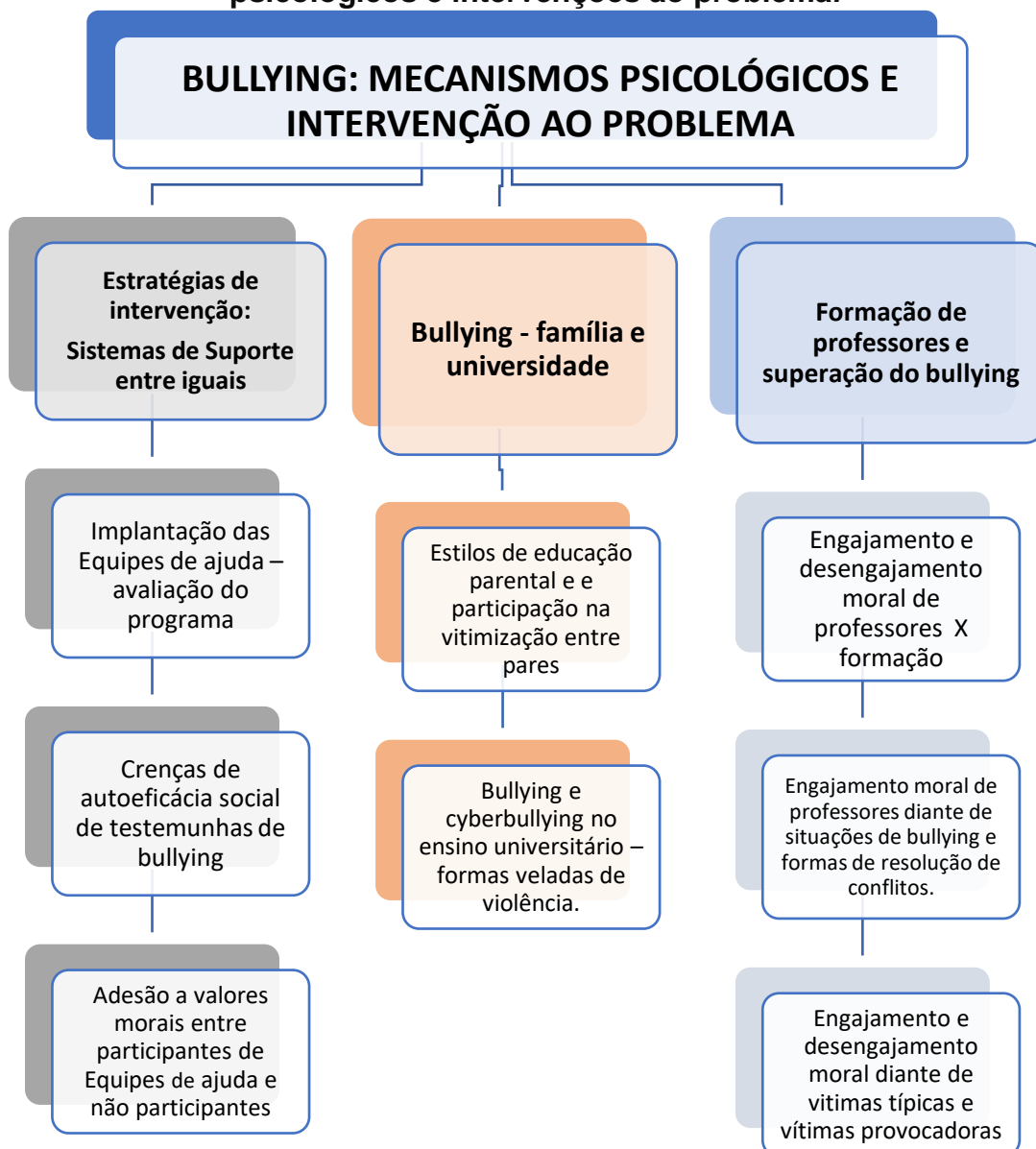
Efetuamos as buscas através dos descritores “crenças de autoeficácia”, “espectadores”, “bullying”, “Sistemas de Apoio entre Iguais”, “beliefs”, “self-efficacy”, “bystanders”, “peer support”, nas bases de dados *online* do Banco de Teses da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, das plataformas Scielo, Lilacs e Athena e do Google Acadêmico.

Em revistas internacionais do campo da psicologia e da educação também não foram encontradas pesquisas que comparem as crenças de autoeficácia em espectadores com escolas com e sem a implantação dos SAIs; todavia, muitos artigos sobre a participação dos espectadores em situações de bullying, crenças de autoeficácia e sistemas de suporte entre iguais foram encontrados e usados na fundamentação teórica da presente investigação. Encontramos também grupos de pesquisadores de núcleos de pesquisa (italianos – Ersilia Menesini; britânicos - Helen Cowie e Peter Smith; finlandeses – Cristina Salmivalli e noruegueses – Dan Olweus e Anatol Pikas) com investigações que se assemelham às ideias teóricas e de pesquisas do nosso grupo e nos serviram de referência para a construção tanto do problema desta investigação como literatura que sustentasse nossa hipótese.

Vale salientar que essa pesquisa soma-se a outras que elegem o fenômeno bullying para estudo e compreensão tanto dos mecanismos psicológicos presentes na forma de violência destacada quanto nas formas pelas quais se pode, a partir de sua compreensão, pensar em intervenções eficazes por parte daqueles que educam. Trata-se, portanto, de um dos estudos situados em um conjunto de investigações que

se subdivide em três eixos e que são conduzidos sob a coordenação da professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, como pode ser visto em Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema.



Fonte: elaborado pelo referido grupo

Com base nos procedimentos adotados, que serão descritos mais à frente, essa pesquisa pode ser classificada de duas maneiras: a primeira caracteriza-se, segundo Gil (2002), como uma pesquisa *ex post facto* em decorrência da experiência de implantação de uma proposta que será tomada como uma variável – as Equipes de Ajuda (o “fato” já passado) e as relações entre as crenças, para ajudar ou não,

emitidas pelos alunos. Tal pesquisa permite a utilização da comparação entre duas realidades. Na segunda, adotaremos como estratégia a pesquisa “experimental” que, segundo Gil, “representa o melhor exemplo de pesquisa científica” (p. 47, 2002) e se caracteriza por determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e realizar a aplicação de “pré” e “pós” teste. Quanto às estratégias de análises dos resultados que serão apresentados por ocasião da defesa dessa dissertação, essa pesquisa utilizará o que o mesmo autor apresenta como “métodos mistos”, alinhando-se às análises quantitativas e qualitativas das respostas.

5.1 O problema da pesquisa

Diante do panorama estabelecido até aqui, nosso problema de pesquisa configura-se como: haverá diferenças entre as crenças de autoeficácia para ajudar em situações de bullying emitidas por alunos de escolas em que os SAIs foram implantados e outras em que tal trabalho não existe?

Temos por hipótese que, em escolas onde as EA foram implantadas, a sensação de segurança é ampliada, de forma que os contravalores da violência, da hostilidade e de naturalização da indiferença são substituídos pelo sentimento de ajuda e preocupação com o outro. Dessa forma, acreditamos que o trabalho com as equipes de ajuda influencia positivamente no aumento dos índices da crença de autoeficácia percebida para ajudar dos espectadores em situações de bullying.

Para atender a esse problema de pesquisa, foram organizados dois objetivos que podem explicar a eficácia, ou não, para a atuação frente às situações de intimidação a partir da implantação dos Sistemas de Apoio entre. Passemos então a apresentá-los.

5.2 Objetivos da pesquisa

Primeiro estudo: Comparação nas crenças de autoeficácia entre escolas.

O objetivo que corresponde a este estudo é:

1. Identificar possíveis diferenças entre as crenças para ajudar as vítimas entre alunos das escolas que possuem o SAI e em escolas onde tal procedimento não existe.

Segundo estudo: Evolução nas crenças de autoeficácia para ajudar em escolas onde existem os SAIs implantados.

O objetivo para este segundo estudo é:

2. Comparar as crenças de autoeficácia percebidas para ajudar as vítimas de bullying nas escolas que possuem o SAI implantado, em três momentos distintos – antes, um ano e dois anos após a implantação.

Dessa forma, considerando a hipótese de que os SAIs constituem uma importante ferramenta na prevenção e no combate ao bullying escolar, nosso intuito nesse estudo é constatar que as Equipes de Ajuda auxiliam no fortalecimento de quem assiste e nada faz diante de uma situação de agressão, não porque concorda com tais atos, mas, como nos aponta Salmivalli (2010), por estarem presos num “dilema social”; ainda que entendam que o bullying é errado e condenável e desejam fazer algo para freá-lo, embora não possuam ferramentas para tal, não se consideram possivelmente confiantes e eficazes para intervir, como vimos anteriormente em nosso quadro teórico.

Tratamos, a seguir, das delimitações pertinentes à amostra para os estudos em questão.

5.3 Amostra

A amostra total dos participantes é composta por 2.403 alunos, divididos em 1.301 alunos referentes a escolas privadas que possuem o SAI, Equipes de Ajuda, (CEA), e outros 1.102 alunos que se encontram onde não há implantação dos sistemas de suporte (SEA). As unidades de ensino são situadas nos municípios de São Paulo, Campinas, Americana, Nova Odessa e São João da Boa Vista – todas no estado de São Paulo.

No primeiro estudo, contaremos com o número total de 2.403 respondentes, visto o caráter comparativo entre os dois grupos da análise. Já no segundo estudo, somente serão consideradas as respostas dos alunos que estudam em 02 escolas onde o SAI está implantado; portanto, uma amostra de 193 alunos.

Todos os alunos fazem parte do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e possuem idade entre 11 e 15 anos.

A seleção dos estudantes que compõe a amostra dessa pesquisa foi feita de forma intencional, por conveniência, visto que o grupo CEA foi escolhido ante os alunos terem passado por todas as etapas do processo de implantação, cujas características são descritas logo mais e se constituem num critério imprescindível para cumprimento dos objetivos definidos para esta pesquisa. Quanto ao grupo SEA,

temos também como critério que sejam escolas onde o trabalho ainda será realizado, mas ainda não passaram pelo processo formativo. Passemos, portanto, a tratar dos detalhes necessários ao esclarecimento das características da variável “ter Equipes de Ajuda” e do constituinte do grupo CEA (Com Equipes de Ajuda).

5.4 A variável “ter Equipes de Ajuda” e a constituição do grupo CEA

No Brasil, a implementação desse sistema de apoio entre iguais (SAI) tem sido elaborada e empreendida pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral, UNESP/UNICAMP), a partir dos estudos do professor José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid) em algumas escolas pertencentes a redes públicas e particulares do Estado de São Paulo.

A inserção do SAI nas referidas unidades escolares é fruto de um projeto maior, em que há um envolvimento prévio por parte de toda a comunidade escolar, equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos, em um programa denominado “Convivência Ética”, conduzido pelo grupo de pesquisa em questão, sob a coordenação geral dos Professores Doutores Telma Pileggi Vinha, César Augusto Amaral Nunes (UNICAMP) e Luciene Regina Paulino Tognetta (UNESP).

Esse programa corresponde a um projeto de extensão universitária em que é instituído nas escolas um espaço sistematizado no qual a moralidade e as relações socioeducativas tornam-se objetos de apropriação racional por parte dos professores, em um trabalho cuja duração prevista varia de 18 a 24 meses e que visa ao desenvolvimento da boa convivência e da resolução construtiva dos conflitos interpessoais. Percebemos a importância da expansão de um trabalho como esse, uma vez que temos agora em nosso país a Base Nacional Comum Curricular, implantada em 2017 na Educação Básica e que incorpora competências dessa ordem no desenvolvimento que se espera para os estudantes de todo o país. Podemos citar, como exemplo, três das competências gerais da BNCC que poderiam ser contempladas por essa demanda: 1- Autoconhecimento e autocuidado; 2- Empatia e Cooperação e 3- Responsabilidade e Cidadania.

Deste modo, trata-se, enfim, de uma formação para os docentes oferecida sob a modalidade de curso de extensão e estruturada sob três principais eixos norteadores: (1) pessoal, que aborda as influências que o modo de ser e fazer dos professores podem ter, especialmente na relação com seus alunos; (2) curricular, que trata do planejamento e da execução das atividades elaboradas, visando à formação

moral dos alunos e (3) institucional, composto por atividades que se relacionam com a organização da escola e da classe e que tem como princípio a participação democrática (VINHA et al., 2017).

No que se refere ao âmbito pessoal (1), acredita-se que, por meio da formação, os professores e demais agentes da escola possam investigar, refletir e ressignificar sobre suas próprias questões que envolvem a atuação e função da Escola no que se refere ao grande tema da Moral.

Nesse ponto, vale a pena destacar o que Daud e Tognetta (2018), em seu estudo, tratavam como hipótese: os professores que passaram por uma formação em que vivenciaram a implantação de práticas que foram discutidas e fundamentadas sobre a implantação de um projeto de convivência ética e implantação do SAI demonstram ter maior engajamento moral que outros que não tiveram tal condição. Assim, é imprescindível que, para que a implantação do SAI obtenha sucesso, os professores precisam estar engajados e dar suporte ao trabalho.

Quanto ao curricular (2), as ações da escola pautam-se, basicamente, na inserção de uma disciplina na grade curricular semanal das classes pertencentes ao Ensino Fundamental II (EFII) – 6º, 7º, 8º e 9º anos – cujo objetivo é o de estabelecer um espaço institucionalizado e sistematizado para que os temas referentes à convivência ética e a moral sejam também discutidos e refletidos com os alunos, além das práticas morais, que, segundo Puig (2004, p.63), são “(...) formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes”. Portanto, há, de forma intencional, nas práticas morais, presença de virtudes e expressão de valores – objeto maior do programa. Para que as aulas de “Convivência Ética” sejam, de fato, um momento construído a partir de bases teóricas sólidas, além da formação geral, citada anteriormente, também faz parte do projeto momentos de estudo e instrumentalização dos “tutores” (professores que ministram essas aulas) para que as questões referentes à aplicação das práticas morais nas aulas sejam estudadas e discutidas previamente pelo grupo.

A partir do eixo institucional (3) é dada à instituição a possibilidade de promover momentos de participação, resolução e mediação de conflitos, fomento das propostas de protagonismo infanto-juvenil como, por exemplo, Equipes de Ajuda, elaboração coletiva de um Plano de Convivência e acompanhamento, por amostragem, das ações implementadas.

Quanto aos conteúdos da formação oferecida para todos os professores, são abordados, por exemplo, temas como desenvolvimento moral, linguagem assertiva, regras e modos de elaborá-las, problemas que afetam a convivência e intervenções que, frente a eles, possam ser construtivas e metodologias de mediação de conflito. Já para os professores responsáveis pela disciplina inserida, são estudados os procedimentos de educação moral a serem colocados em manifesto nesta disciplina – como o desenvolvimento da assertividade diante dos conflitos e do pensamento em si e no outro – e a maneira de conduzir as assembleias, por exemplo.

5.5 O Conteúdo “Bullying” nas aulas de Convivência Ética

É importante salientar que toda a descrição detalhada sobre a sistemática do desenvolvimento do tema “bullying” e o processo de implantação das Equipes de Ajuda serão realizados na dissertação de mestrado da nossa colega Luciana Zobel Lapa, que compõe nosso grupo e comanda essa parte da pesquisa.

Neste espaço, e como parte do projeto “Convivência Ética na Escola”, em que se insere o tema bullying escolar, os conteúdos trabalhados para todos os professores da escola – em uma carga horária de, normalmente, 15 horas – respondem aos objetivos de:

- Realizar uma reflexão referente ao tema, apresentando as características principais do fenômeno, especialmente aquelas que o diferenciam de outros tipos de violência e as intervenções ao problema;
- Definir o fenômeno, elencando suas características principais, além dos sujeitos que dele participam: autores, alvos e espectadores;
- Introduzir os resultados do diagnóstico do clima escolar que se relacionam com o bullying;
- Apresentar as características do cyberbullying e das diversas formas de cyber agressão;
- Discutir, a partir da compreensão do bullying e do cyberbullying, as possibilidades de intervenção pedagógica;
- Apresentar as formas de protagonismo infanto-juvenil como uma das ações mais que necessárias ao trabalho com bullying;

Paralelamente, os professores de referência, que são os que ministram as aulas de “Convivência Ética”, também trabalham – em uma carga horária estipulada em torno de 20 horas – conteúdos motivados pelos objetivos de:

- Despertar a necessidade de envolver alunos e professores num espaço onde as relações sejam pautadas no respeito mútuo, constituindo um projeto antibullying. Dentro desta perspectiva, apresentar a proposta das Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013) como uma forma de protagonismo infanto-juvenil;
- Conhecer e criar estratégias de trabalho em aulas de “Convivência” sobre o tema bullying;
- Conhecer e implantar nas aulas de “Convivência” estratégias de combate ao cyberbullying;
- Envolver os alunos no diagnóstico dos problemas de violência entre pares de cada sala de aula para fomentar os projetos *antibullying*, assim como, depois, a elaborar conjuntamente o programa *antibullying* para a escola;
- Desenvolver com os alunos, durante as aulas ministradas na nova disciplina inserida na grade curricular, práticas e atividades que trabalhem o autoconhecimento, a escuta ativa, as formas assertivas de resolução de conflitos e a superação de formas de desengajamento moral – todas relacionadas ao bullying e ao cyberbullying;
- Conhecer formas de intervenção direta ao problema, utilizando-se dos fundamentos do método Pikas³¹;
- Conhecer e implantar as “Equipes de Ajuda”, uma das formas de protagonismo juvenil.

Sobre as Equipes de Ajuda, a propósito, são os professores de referência que, junto a um grupo de pesquisadores e estudantes de pós-graduação vinculados ao GEPEM, irão acompanhar os trabalhos desenvolvidos na escola. Antes, porém, meninos e meninas que fazem parte desta forma de protagonismo passam por uma formação, cuja descrição segue no próximo tópico.

Com todos esses “pré-requisitos” é que selecionamos os alunos das escolas e compomos a amostra ‘com equipes de ajuda’ (CEA).

³¹ “Método de Preocupação Compartilhada”, de autoria do professor Anatol Pikas.

5.6 Sobre a escolha, a formação e o trabalho das Equipes de Ajuda

Para que as Equipes de Ajuda possam constituir uma parte funcional da escola, de acordo com todos os objetivos e métodos já previstos anteriormente, os professores tutores utilizam estratégias, durante as aulas de convivência ética, para que os alunos sejam escolhidos por seus pares, configurando-se assim os sistemas de suporte.

Esse processo de eleição é pensado e sistematizado nos encontros de formação com os tutores e seguem uma sequência pré-determinada, que foi pensada pela coordenadora do grupo, Prof. Dra. Luciene Tognetta, em função de pesquisas sobre os SAIs, e não aleatoriamente, como uma “junção” de atividades sobrepostas. Os conteúdos são determinados pelas características que o fenômeno apresenta e devem seguir os seguintes passos:

- **1º encontro** – Perceber o conteúdo moral em jogo.
- **2º encontro** – Reconhecimento de situações de bullying.
- **3º encontro** – Reconhecimento de situações de cyberbullying.
- **4º encontro** – Conhecer estratégias para proporcionar espaços para a comunicação assertiva (expressão de sentimentos) e autoconhecimento.
- **5º encontro** – Diagnosticar os problemas entre pares de salas de aula.
- **6º encontro** – Conduzir a reflexão para a formação das Equipes de ajuda – apresentação dos Sistemas de Apoio entre iguais.
- **7º encontro** – Preparação das equipes de ajuda – condução das escolhas.

O objetivo maior é que, para que se chegue o momento em que os alunos irão eleger seus colegas para fazerem parte das EAs é preciso percorrer um caminho em que os alunos possam refletir sobre a temática do (cyber)bullying, diagnosticar os próprios problemas de convivência (segundo instrumento em APÊNDICE A) que enfrentam rotineiramente e somente a partir daí, vindo de uma necessidade, pensar sobre estratégias de intervenção e enfrentamento a esses problemas.

No que se refere ao momento da escolha, os professores conduzem o que chamamos de “dinâmica do segredo”, espaço em que os alunos são levados a pensar sobre os valores como solidariedade, ajuda, respeito e confiança para que, posteriormente, seja solicitado a cada um dos participantes que identifique, de modo anônimo, qual dos colegas da sala melhor apresenta tais valores. Com isso, os 3

alunos da sala considerados, aos olhos dos iguais, como mais próximos das características elencadas são escolhidos para pertencerem à Equipe de Ajuda da Escola, consumando tal participação mediante a manifestação de consentimento³².

Em seguida, os agora “membros das EAs” recebem uma formação de 8 horas, em um “Dia de Formação”, conduzido por pesquisadores do GEPEN, em que se procura fazer com que eles construam os conhecimentos que, de forma sucinta, podem ser visualizados através do esquema em Quadro 3:

Quadro 3 – Dinâmicas e conteúdos relacionados com a formação das EAs

DINÂMICAS	CONTEÚDOS
De apresentação	Funções das Equipes de Ajuda; qualidades e habilidades do/a aluno da Equipe de Ajuda; a quem posso ajudar; princípios e valores das Equipes de Ajuda; difusão desse serviço de ajuda e avaliação da formação recebida.
De clima e conflito	Definição, análise do conflito, partes intervenientes em um conflito e formas de afrontar um conflito.
De comunicação	Conhecimento e prática de habilidades não verbais de comunicação; escuta ativa; identificação e expressão de sentimentos e emoções; assertividade.
De trabalho em equipe e tomada de decisões	Tomar decisões (avaliação do positivo e negativo; decidir em grupo; praticar acordos; concessões pessoais.
De ação e ajuda	Ajudar a resolver sem dirigir; prestar ajuda; dar confiança; usar a imaginação para sair dos problemas: pensamento criativo.

Fonte: Avilés Martínez (2013)

Tais conhecimentos são necessários para que os alunos das equipes de ajuda possam desenvolver ações como:

- acolher os alunos recém-chegados e facilitar sua integração no grupo;
- ajudar os alunos que se sentem excluídos, com dificuldades pessoais mediante as quais necessitem ser escutados ou que precisem de companhia;
- detectar conflitos, analisá-los e buscar possíveis soluções, intervenções ou encaminhamentos;
- ajudar os companheiros nas pequenas tarefas, momentos ou situações em que encontrem maiores dificuldades;
- promover e participar, junto com os professores, de ações para melhorar a convivência, o respeito mútuo o cuidado do entorno e das pessoas;

³² As características dessa proposta para chegar na escolha dos alunos serão descritas também, com maior detalhamento, em outra investigação do grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Luciene Tognetta, no caso, a de Luciana Zobel Lapa.

- participar das reuniões das Equipes de Ajuda, as quais serão posteriores a esse dia de formação inicial, normalmente em período quinzenal;
- acompanhar a intervenção de vítimas e agressores, quando solicitados pelos professores tutores.

Com relação às demais formas abrangidas, dentre os Sistemas de Apoio entre Iguais, tais como a Mentoria, Mediação, Tutoria etc. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018, no prelo), as Equipes de Ajuda podem ser consideradas como um dos sistemas mais simples, já que não exigem dos alunos habilidades demasiadamente sofisticadas para que possam atuar. Portanto, trata-se de um método altamente recomendado para o fomento do protagonismo infanto-juvenil em escolas que, anteriormente, não apresentam em suas histórias esta tradição.

Reiteramos, com base nas considerações de Avilés Martínez (2013), que na sequência desta formação inicial dos alunos é fundamental que haja na escola ao menos um professor que possa se reunir periodicamente com os membros das EAs para prestar-lhes assessoria e supervisionar as suas ações. É por isso, também, que eles precisam receber previamente formações a respeito dessas funções, o que aconteceu no Brasil³³.

5.7 Instrumento de investigação

Pensando nos instrumentos que nos permitiriam atingir os objetivos destacados, o instrumento elaborado foi constituído de duas partes. A primeira delas é um questionário (ver APÊNDICE B) que traz questões sobre as crenças de autoeficácia. Trata-se de um instrumento com perguntas fechadas, adaptado dos estudos de Correa et al. (2016) para discutir as crenças de autoeficácia em situações de agressões sociais. São 21 questões, representando diferentes tipos de intimidação vivenciados pelos alunos na escola e que constituem uma escala Likert de 6 pontos, em que 1 indica “completamente incapaz” e 6 “completamente capaz”.

Segundo Bandura (2006), a autoeficácia diz respeito à capacidade percebida; logo, os itens deverão ser elaborados em termos de “sou capaz de” e não “farei” – uma vez que “ser capaz” é um julgamento acerca da capacidade. Ainda segundo o mesmo autor, a eficácia deverá ser medida considerando níveis de exigência das

³³ A descrição da forma como se dão as reuniões de acompanhamento também fazem parte do trabalho de Luciana Zobel Lapa.

tarefas que representem gradações de desafios ou de impedimentos de um desempenho de sucesso, dado que os julgamentos acerca da autoeficácia refletem o nível de dificuldade que os indivíduos acreditam que poderão enfrentar.

Bandura (2001), Betz (2000), Lent; Hackett (1987) e Taylor; Betz (1983) afirmam que, no que diz respeito à escala de resposta usada para avaliar as crenças, ela apresenta aos sujeitos itens representativos de diferentes níveis de exigência da tarefa. As escalas variam de “0” a “10”, embora a maior parte das medidas de autoeficácia atualmente utilizadas empregue um contínuo de confiança numa escala tipo “Likert”, entre 5 e 10 pontos. A escolha por 6 pontos deu-se em função das análises realizadas anteriormente pelos colegas que construíram o instrumento original.

Tal procedimento de pesquisa permitir-nos-á uma análise quantitativa dos resultados que, por ocasião da dissertação de mestrado, será elaborada.

Quanto à autorização do Comitê de Ética para a utilização deste instrumento, foi concedida através da apresentação desta pesquisa ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, por meio da Plataforma Brasil. Desta forma, esta pesquisa foi autorizada pelo mesmo Comitê sob o número CAAE 66076917.6.0000.5400, como consta em parecer a este incluso (em APÊNDICE C).

Quanto aos procedimentos para a aplicação, inicialmente contatamos as escolas em que as EAs são implantadas, a fim de que obtivéssemos a anuência de suas respectivas equipes gestoras, conforme carta direcionada ao diretor da unidade (em APÊNDICE D). Após a manifestação de concordância, foram agendados horários para que os alunos pudessem participar deste procedimento, na maioria das vezes durante as próprias aulas de convivência ética. Todos os participantes demonstraram consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, em APÊNDICE E) pelos pais ou responsáveis, que foram informados das pesquisas também por cartas informativas (em APÊNDICE F), cujas orientações preveem, dentre outras coisas, que o aluno tenha sua identidade preservada pelo anonimato e que possa a qualquer momento desistir da participação. Com isso, os questionários foram aplicados de duas formas: de modo impresso ou via *online*, através da ferramenta digital *SurveyMonkey*. No entanto, todos os participantes, seja através do preenchimento do instrumento impresso ou por meio de sua versão digital, sempre estiveram acompanhados de um pesquisador ou

colaborador responsável, que esteve disponível a fim de propiciar qualquer orientação que, eventualmente, pudesse se fazer necessária³⁴.

³⁴ Aqui, merece menção nosso especial agradecimento a Ana Luiza de Mattos, Darlene Ferraz Knoener, Larissa Di Genova, Luciana Zobel Lapa, Natália Cristina Pupin, Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim, Sandra Trambaiolli De Nadai, Thais Cristina Leite Bozza e Vitor Yamaguti Muno, os quais participaram, sempre com muita predisposição, como colaboradores desta pesquisa.

CAPÍTULO 6

Análise e discussão dos resultados



Eu acho que através do trabalho das Equipes de Ajuda conseguimos conquistar o respeito, a união, a confiança e a paz entre as turmas. Pudemos não só ajudar aqueles que tinham problemas pessoais, mas também amenizar e criar um clima bom de respeito e solidariedade entre todos.

Integrante da Equipe de Ajuda, 14 anos

³⁵ Momento da formação das Equipes de Ajuda, em que são discutidas as estratégias de linguagem e escuta ativa.

Valendo-nos do que vimos nos capítulos anteriores e do que Oliver e Candappa (2007) nos mostram, sabemos que estudantes vitimizados avaliam cuidadosamente os riscos e benefícios de denunciar as agressões sofridas para amigos, pais e professores. No estudo, os autores concluíram que os alunos preferem contar para os amigos, por entenderem haver menos riscos de serem expostos perante os autores e, assim, as agressões piorarem. Eis o papel imprescindível dos pares. A investigação que nos propusemos a desenvolver aborda essa temática da ajuda que vem dos iguais como fator de impacto para que a convivência na escola seja respeitosa, justa e acolhedora.

Dessa forma, apresentamos agora os resultados que obtivemos em nossas investigações, dividindo-os, conforme já esclarecemos, em dois estudos.

Submetemos cada um dos estudos, com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, a um tratamento estatístico que pode comprovar os resultados encontrados, bem como estabelecer outras comparações e discussões que também apontaremos.

Por não possuímos uma teoria prévia subjacente e evidências empíricas suficientes que explicitem como os itens do nosso instrumento deveriam ser agrupados e avaliados, o instrumento foi submetido inicialmente a uma análise fatorial exploratória (AFE), que tem sido um dos procedimentos mais utilizados no desenvolvimento, avaliação e refinamento de instrumentos psicológicos (FLOYD; WIDAMAN, 1995).

Define-se AFE como um conjunto de técnicas multivariadas que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas (BROWN, 2006). Ao analisar a estrutura das inter-relações de um determinado número de variáveis observadas, a AFE define o(s) fator(es) que melhor explica(m) a sua covariância (HAIR et al., 2005). As variáveis observadas “pertencem” a um mesmo fator quando e se elas partilham uma variância em comum (são influenciadas pelo mesmo constructo subjacente) (BROWN, 2006). Assim, um fator é uma variável latente (por exemplo, autoestima) que influencia mais de uma variável observada (por exemplo, “estou satisfeito comigo”; “tenho boas qualidade”; “sou uma pessoa de valor”), representando, assim, a covariância entre elas.

No caso deste estudo, o método do Scree Plot foi utilizado para determinar o número de fatores. Foi feita uma extração pelo método de componentes principais e

rotação do tipo Varimax, a fim de conseguir melhor interpretabilidade dos resultados e carga fatorial superior a 0,50 para a seleção dos itens. A adequação da análise fatorial foi testada pelos métodos de KMO e pelo teste de esfericidade de Bartlett. Os resultados foram obtidos com o auxílio do software SPSS, versão 21.

Podemos observar, na tabela a seguir, a matriz dos componentes que formaram os fatores.

Tabela 1 – Matriz de componente rotativa

	Componente	
	1	2
Q1	,432	,683
Q2	,361	,797
Q3	,299	,837
Q4	,212	,840
Q5	,588	,349
Q6	,568	,469
Q7	,554	,450
Q8	,743	,333
Q9	,626	,490
Q10	,597	,499
Q11	,748	,321
Q12	,613	,389
Q13	,694	,318
Q14	,659	,481
Q15	,739	,204
Q16	,789	,220
Q17	,719	,293
Q18	,782	,349
Q19	,741	,297
Q20	,702	,396
Q21	,731	,337

Fonte: os autores.

Após feita a análise, foram identificados dois fatores: Fator 1 (F1), que compreende as questões 5 a 21 e é composto pelos itens que têm relação com situações de bullying; e Fator 2 (F2), que engloba as questões 1 a 4, envolvendo situações de cyberbullying. Em todos os itens havia a convergência de que a principal característica entre eles era o fato de que as intimidações aconteciam em ambiente virtual (“recebeu mensagens pelo celular”; “foi filmado”; “fotos espalhadas pela internet” etc.).

Com base em tal análise, compusemos dois escores, um para cada fator, somando as respostas dos itens correspondentes a cada um deles. Quanto maior a pontuação, maior a capacidade da pessoa em poder ajudar o amigo naquela situação. Levando em consideração que cada uma das questões apresentava seis níveis (de 1 a 6) passíveis de ser assinalados, temos então que, no F1, um aluno poderia atingir de 17 a 102 pontos e, no F2, de 4 a 24.

Para identificar a confiabilidade do questionário, foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach (α).

Segundo Hair Junior et al. (2005), confiabilidade é o grau em que um conjunto de indicadores de uma variável latente (constructo) é consistente em suas mensurações. É muito importante poder avaliar se o instrumento utilizado na pesquisa consegue inferir ou medir aquilo a que realmente se propõe, conferindo relevância para a investigação. O coeficiente alfa de Cronbach é uma medida comumente utilizada de confiabilidade (ou seja, a avaliação da consistência interna dos questionários) para um conjunto de dois ou mais indicadores de constructo (BLAND; ALTMAN, 1997). Os valores de α variam de 0 a 1,0; quanto mais próximo de 1, maior a confiabilidade entre os indicadores.

Segundo essa metodologia, as análises dos fatores do instrumento revelaram os seguintes α : para o F1, o valor do coeficiente ficou em 0,890; para o F2, ele apontou 0,958, demonstrando grande confiabilidade na consistência desse questionário.

A seguir, apresentaremos os resultados dos estudos realizados.

6.1 Primeiro estudo: Comparação das crenças de autoeficácia para ajudar entre as amostras CEA e SEA

Nesse primeiro estudo, tínhamos como objetivo comparar as crenças de autoeficácia para ajudar entre escolas que têm os SAIs implantados e as que não têm.

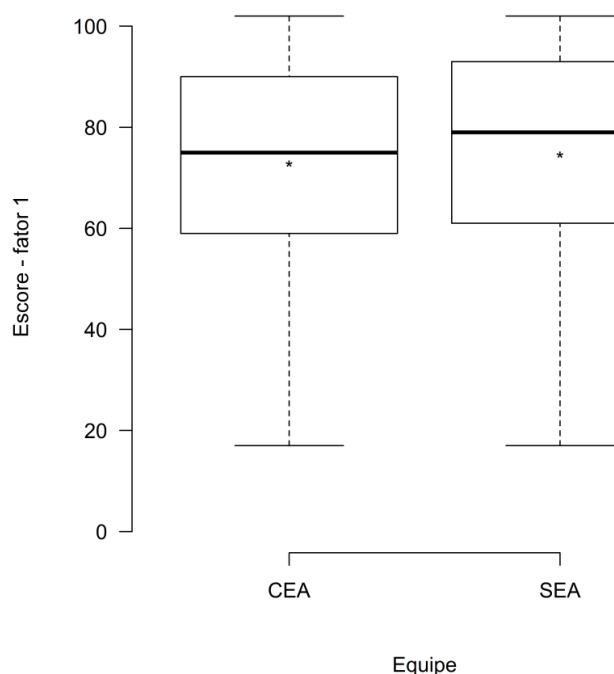
Para tal, compusemos duas amostras, como descritas anteriormente no capítulo sobre o método: o grupo CEA (Com Equipes de Ajuda), composto por 1.301 sujeitos de escolas com os SAIs implantados; e o grupo SEA (Sem Equipes de Ajuda), com 1.102 sujeitos de escolas que não possuem o sistema, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Descritiva das amostras CEA e SEA

Variável	Total de alunos	Percentual
Equipe		
CEA	1.301	54,14
SEA	1.102	45,86
Sexo		
Feminino	1.209	50,31
Masculino	1.194	49,69

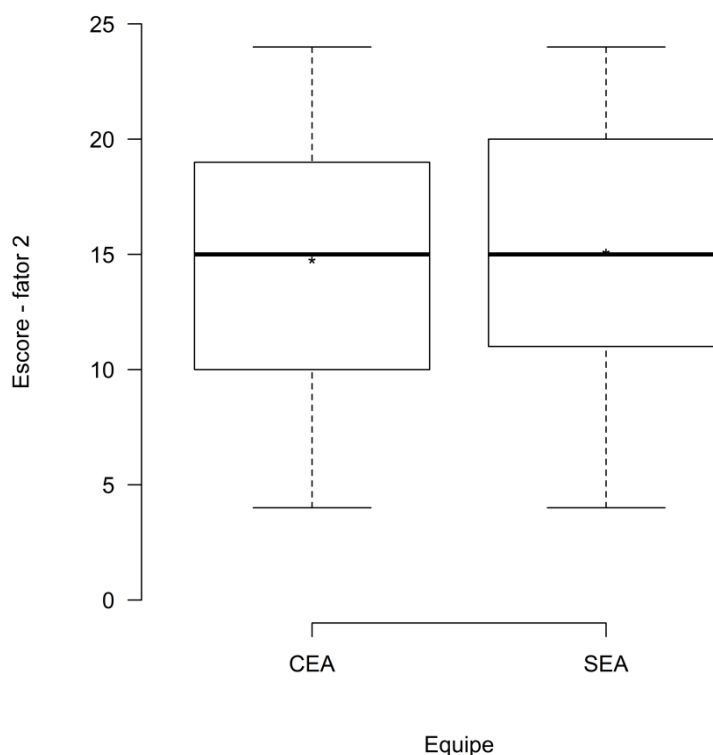
Fonte: os autores.

Na análise dos escores obtidos pelos dois grupos, obtivemos uma diminuição dos escores do grupo CEA em comparação com o SEA, o que aponta uma leve diminuição nas crenças após a implantação do SAI, tanto nas situações de bullying (Fator 1) quanto nas de cyberbullying (Fator 2), como mostram os gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Variação dos escores obtidos em situações de bullying entre as amostras CEA e SEA

Fonte: os autores.

Gráfico 2 – Variação dos escores obtidos em situações de cyberbullying entre as amostras CEA e SEA



Fonte: os autores.

Para as comparações entre os grupos foi proposta a análise de covariância (Ancova), que, além de comparar grupos, permite o ajuste de covariáveis (MONTGOMERY, 2000). Todos os modelos foram ajustados por sexo.

Na tabela a seguir estão descritas as diferenças nos escores entre os grupos e os sexos. Por ela, é possível observar a evidência de diferença entre os grupos sobre a diminuição da crença de autoeficácia para a ajuda nas situações de bullying da amostra CEA (o escore foi 2,17 pontos menor para esse grupo).

Tabela 3 – Comparação entre as amostras CEA e SEA nos escores obtidos no Fator 1 – Situações de bullying

Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor -p
CEA – SEA	-2,17	-3,87	-0,47	0,01
Masculino (CEA – SEA)	-0,14	-2,55	2,27	0,91
Feminino (CEA – SEA)	-4,20	-6,60	-1,80	< 0,01

Fonte: os autores.

Observamos que, quando levamos em consideração a amostra total, desconsiderando a variável sexo, a diferença estimada entre elas é de $-2,17$, apontando que existe diferença ($p = 0,01$) entre os grupos. Isso significa que, nas escolas com Equipes de Ajuda (EAs) já implantadas, a crença de autoeficácia para ajudar é menor do que nas escolas sem EAs.

Quando levamos em consideração o sexo dos participantes, ao analisarmos os indicadores do Fator 2 – Situações de cyberbullying, observamos que, segundo a Tabela 4, só houve diferença entre os grupos quando consideradas somente as meninas ($p = < 0,01$). Nesse caso, as meninas da amostra CEA apresentam crença menor do que as da SEA, como podemos ver na terceira linha da tabela, indicada pela diferença estimada com valor negativo ($0,94$).

Tabela 4 – Comparação entre as amostras CEA e SEA nos escores obtidos no Fator 2 – Situações de cyberbullying

Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor -p
CEA – SEA	-0,43	-0,89	0,04	0,07
Masculino (CEA – SEA)	0,08	-0,57	0,74	0,80
Feminino (CEA – SEA)	-0,94	-1,59	-0,28	< 0,01

Fonte: os autores.

O valor $p = 0,07$ aponta que não existe diferença entre os dois grupos, uma vez que o intervalo de confiança (que é de 95%) transita entre valores positivos e negativos ($-0,89$ e $0,04$).

Analisando os valores encontrados, podemos dizer que os dados apontam para uma diferença relevante entre os grupos CEA e SEA, o que significa que, em escolas que possuem as EAs, as crenças de autoeficácia para ajudar em situações de bullying são menores do que em escolas que não contam com o mesmo sistema. Isso não acontece em situações de cyberbullying, que, indicado pelo valor de significância $p = 0,07$, não demonstra diferença entre as amostras.

A capacidade de o espectador ajudar a vítima em casos de bullying tem sido amplamente discutida na literatura (COWIE, 2000; BOULTON, UNDERWOOD, 1992; GINI et al., 2008; RIGBY, JOHNSON, 2006), assim como a eficácia dos sistemas de apoio no combate a essa forma de violência (AVILÉS, 2006; COWIE, FERNÁNDEZ, 2006; COWIE, JENNIFER, 2006, 2007; SMITH, SHARP, 1994). Contudo, correlacionar os aspectos de quanto os SAIs interferem na capacidade de os que presenciam as intimidações intervirem de maneira a ajudar a vítima a vencer esse problema não é algo que tem sido testado empiricamente.

É sabido por toda a comunidade acadêmica que investiga as consequências da implantação dos SAIs que estes podem reduzir o número de incidentes de bullying (SMITH, 1995; THOMPSON, 1996) e que as ações dos alunos protagonistas melhoram a qualidade do clima escolar e da convivência (AVILÉS, 2017). Entretanto, não podemos afirmar, segundo essas mesmas pesquisas, que a existência desse programa aumenta a capacidade dos espectadores em ajudar os alunos que sofrem, uma vez que essas investigações relatam que a melhora da convivência vem da contribuição do avanço em prestar ajuda nessas questões dos próprios alunos que fazem parte das EAs (AVILÉS, TORRES, VIÁN, 2008; NAYLOR, COWIE, 1999; COWIE, OZTUG, 2008), para que depois, com o tempo, os demais alunos da escola possam também reconhecer essa melhora, como veremos nesta análise, mais adiante.

Posto isso, o que temos a inferir com base em nossas descobertas é que há uma consciência maior nas escolas onde existem os SAIs implantados de como é difícil ajudar, visto todo o processo formativo pelo qual os alunos das EAs passaram. Como consequência, a crença de que são capazes de ajudar também é menor.

Quando ainda não há um fortalecimento de toda a comunidade educativa para agir, as EAs podem ser consideradas as únicas responsáveis pela intervenção nos problemas. Nos relatos de alunos membros das EAs, é comum que, no início de seus trabalhos, os demais alunos façam brincadeiras do tipo: “Ah, você que é da Equipe de Ajuda, pegue esse lápis que caiu no chão”. Desconsideremos aqui a ironia utilizada e nos detenhamos no fato de que “o problema não é mais meu”. Uma primeira hipótese que explicaria esses dados é pensar que, em escolas onde as EAs existem, há uma “transferência” do compromisso de prestar o suporte necessário, que pode se dar por dois motivos: o primeiro é que, se existem alunos que são preparados para atuar nesses casos, acredita-se que eles são mais capazes do que os outros; e o segundo

é que, devido à presença das EAs, os que assistem às cenas de violência não enxergam a necessidade de intervir – em ambos os casos, as crenças de autoeficácia tendem a se manter, ou mesmo a diminuir, em razão da existência de alguém mais preparado que o faça. Essa explicação pode ser dada em função da imaturidade do trabalho nas escolas: os alunos e a comunidade educativa ainda não se convenceram de que as EAs são disparadoras das ações, mas que todos são responsáveis pela convivência nesse ambiente. Ainda discutiremos a necessidade dos avanços desse fortalecimento da comunidade educativa quando há a implantação do sistema.

Por ora, a pequena discussão realizada nos serviu apenas para introduzir outro resultado significativo: diante das investigações que mostram que os grandes avanços são sentidos, primeiramente, entre os próprios membros dos sistemas de apoio, comparamos também, por meio das mesmas análises utilizadas até aqui, uma possível diferença na crença para ajudar entre os alunos que fazem parte das EAs e os que não participam delas, apenas considerando a amostra das escolas CEA.

Para isso, contamos com a amostra de 1.175 sujeitos que não são membros das EAs e de 126 alunos que são, como aponta a tabela a seguir.

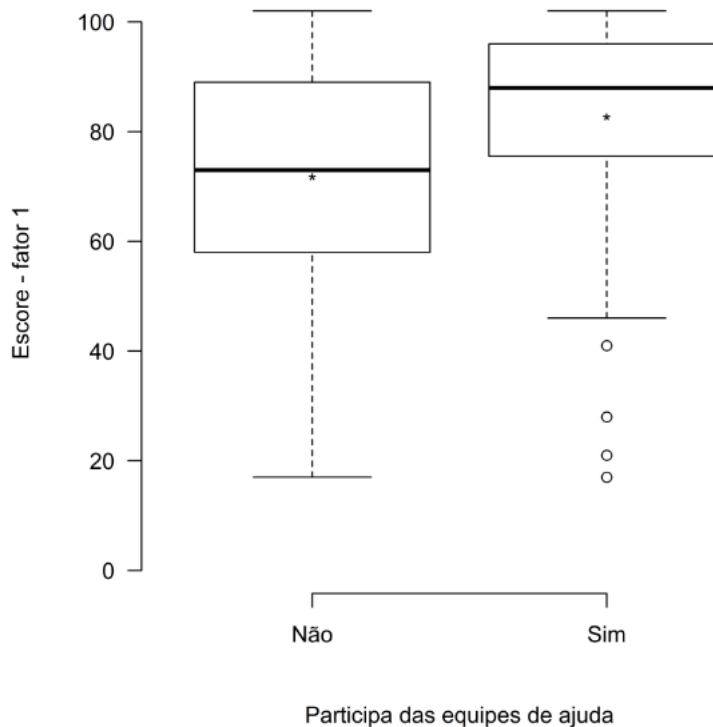
Tabela 5 – Descritiva do percentual dos alunos que participam das EAs

Variável	Participa das EAs	
	Não	Sim
Sexo		
Feminino	597 (50,81%)	85 (67,46%)
Masculino	578 (49,19%)	41 (32,54%)

Fonte: os autores.

Como poderemos ver os gráficos mostrados adiante, a concentração dos alunos que revelam uma crença de autoeficácia para ajudar alta é bem maior entre os alunos que fazem parte das EAs do que entre os que não fazem, quando as situações são de bullying.

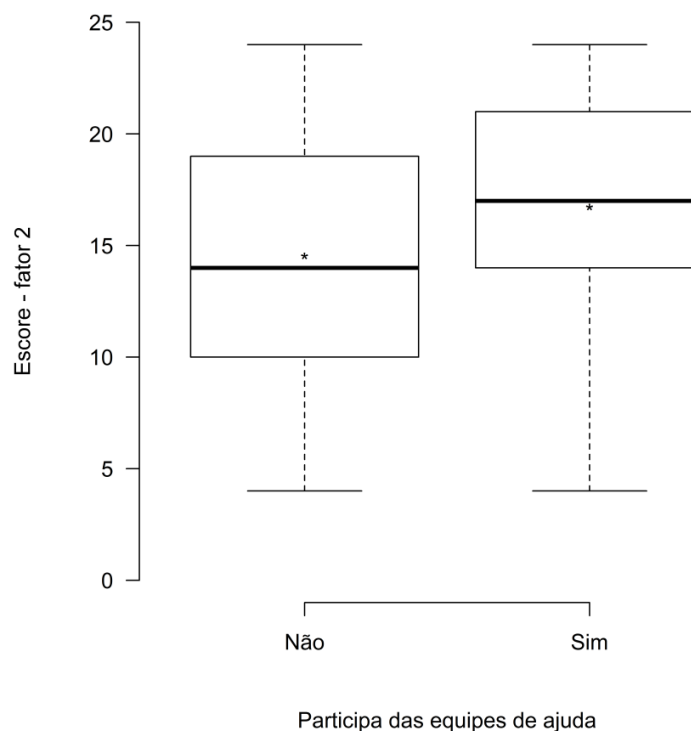
Gráfico 3 – Variação dos escores obtidos em situações de bullying entre alunos membros das EAs e alunos que não são



Fonte: os autores.

Da mesma forma, em situações de cyberbullying, podemos notar que os alunos das EAs apresentam maiores escores para as crenças de autoeficácia do que os alunos que não participam delas. Então, participar desse SAI faz diferença quanto à crença em ajudar.

Gráfico 4 – Variação dos escores obtidos em situações de cyberbullying entre alunos membros das EAs e alunos que não são



Fonte: os autores.

Na comparação entre os grupos, como apontam as tabelas mostradas em seguida, tanto nas situações de bullying quanto nas de cyberbullying obtivemos diferenças significativas, positivamente para os alunos que participam das EAs ($p = < 0,01$), ou seja, os alunos que compõem os grupos de ajuda se veem como mais eficazes na hora de intervir para amparar vítimas de bullying ou cyberbullying.

Essa mesma diferença ($p = < 0,01$) se repete quando utilizamos a variável sexo – tanto entre as meninas quanto entre os meninos, os que fazem parte das EAs apresentam crença de autoeficácia mais alta que os que não são do mesmo grupo.

Tabela 6 – Comparação entre as amostras “Participa/Não participa das EAs” nos escores obtidos no Fator 1 – Situações de bullying

Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
Participa/Não participa das EAs	11,16	7,09	15,22	< 0,01
Feminino (Participa/Não participa das EAs)	6,68	1,88	11,47	< 0,01
Masculino (Participa/Não participa das EAs)	15,64	9,06	22,21	< 0,01

Fonte: os autores.

O fato de haver diferença significativa na comparação das crenças de autoeficácia para ajudar entre alunos que fazem parte das EAs e alunos que não fazem parte delas é corroborado por pesquisas internacionais como veremos na discussão dos resultados, mais adiante.

Tabela 7 – Comparação entre as amostras “Participa/Não participa das EAs” nos escores obtidos no Fator 2 – Situações de cyberbullying

Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p
Participa/Não participa das EAs	2,39	1,28	3,49	< 0,01
Feminino (Participa/Não participa das EAs)	1,20	-0,09	2,49	0,07
Masculino (Participa/Não participa das EAs)	3,57	1,77	5,37	< 0,01

Fonte: os autores.

Um dado curioso é que, considerando os sexos (masculino e feminino), todas as comparações apresentaram diferenças significativas para os grupos das EAs, exceto o grupo de meninas, quando perguntadas sobre situações de cyberbullying.

6.2 Segundo estudo: Evolução das crenças de autoeficácia para ajudar em escolas antes, um ano depois e dois anos depois da implantação do SAI

No segundo estudo, buscamos comparar as crenças de autoeficácia percebidas para ajudar as vítimas de bullying e cyberbullying, nas escolas que possuem o SAI implantado, em três momentos distintos: antes, um ano depois e dois anos depois da implantação.

Como já descrito, para a amostra desse segundo estudo utilizamos os sujeitos de duas escolas onde o SAI está implantado há dois anos. Como as coletas foram realizadas em diferentes períodos de tempo, os números de sujeitos tiveram uma pequena variação, ainda que correspondam às mesmas escolas nos três momentos estudados, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 8 – Descritivo das amostras coletadas em três momentos: antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs

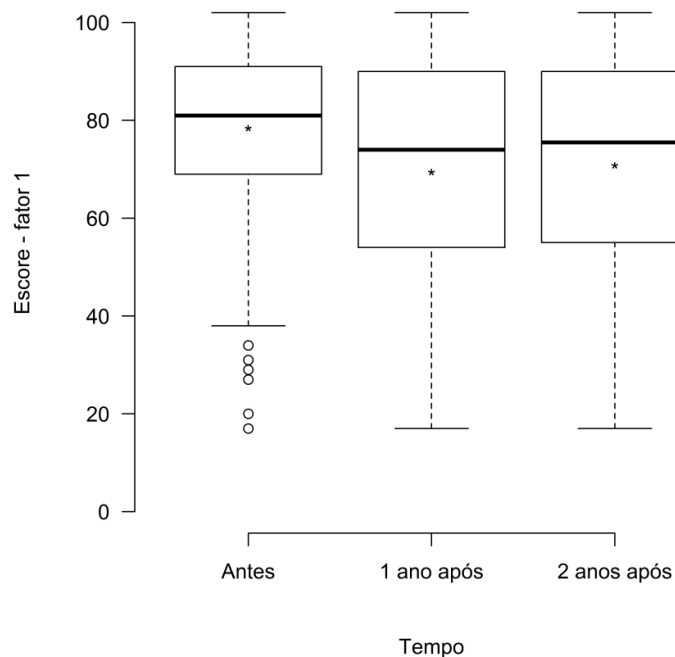
Variável	Total de alunos	Percentual
----------	-----------------	------------

Tempo		
Antes	193	37,04
Um ano depois	171	32,82
Dois anos depois	157	30,13
Sexo		
Feminino	266	51,06
Masculino	255	48,94

Fonte: os autores.

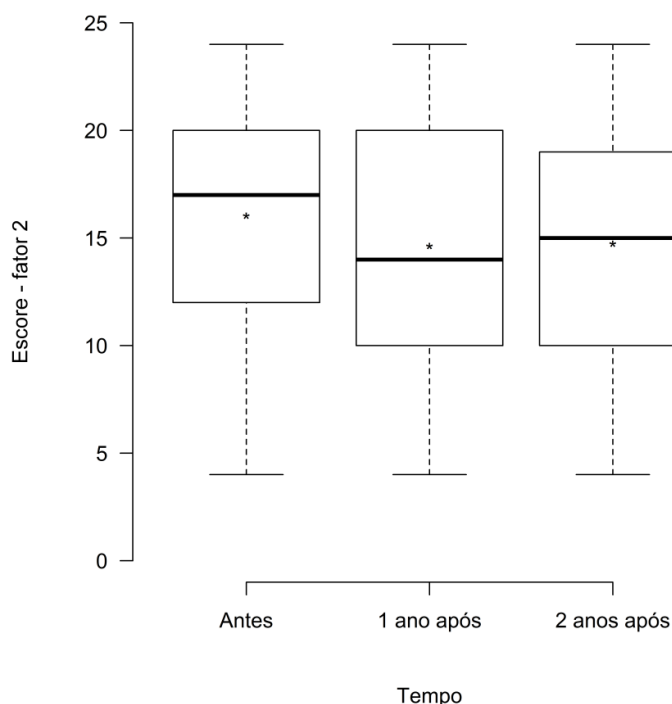
Quando comparamos os dados obtidos, percebemos uma diminuição nos escores totais da crença de autoeficácia à medida que aumenta o tempo de implementação das EAs. Conseguimos observar que as linhas medianas, tanto do F1 quanto do F2, após as EAs, apresentam um valor menor que antes da implantação.

Gráfico 5 – Variação dos escores obtidos no Fator 1 (bullying) na comparação entre antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs



Fonte: os autores.

Gráfico 6 – Variação dos escores obtidos no Fator 2 (cyberbullying) na comparação entre antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs



Fonte: os autores.

Ao submetermos os dados ao tratamento estatístico, podemos observar que as diminuições representadas no *boxplot*³⁶ se mostraram relevantes.

Na comparação determinada pelo tempo de aplicação do projeto, foram verificadas diferenças nos períodos antes/um ano depois e antes/dois anos depois nas questões levantadas do F1.

Tabela 9 – Comparações em três momentos: antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs, nos escores obtidos no Fator 1

Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)	Valor -p
Antes/Um ano depois	11,15	5,40 16,89	< 0,01
Antes/Dois anos depois	8,80	2,77 14,82	< 0,01

³⁶ “Em estatística descritiva, diagrama de caixa, diagrama de extremos e quartis, *boxplot* ou *box plot* é uma ferramenta gráfica para representar a variação de dados observados de uma variável numérica por meio de quartis.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Diagrama_de_caixa>. Acesso em: 8 jan. 2019, às 10h44.

Um ano depois/Dois anos depois	-2,35	-8,64	3,93	0,46
--------------------------------	-------	-------	------	------

Fonte: os autores.

Considerando as confrontações realizadas com os períodos antes/um ano depois e antes/dois anos depois, percebemos que, quando se trata de perguntas que envolvem situações de bullying, há diferença ($p = < 0,01$) entre os intervalos, representadas pela diminuição do escore após a implementação do SAI. De um até dois anos depois da implantação, não há diferença entre os intervalos ($p = 0,46$), ou seja, não foram configuradas mudanças nas crenças dos alunos.

Tabela 10 – Comparações em três momentos: antes, um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs, nos escores obtidos no Fator 2

Comparação	Diferença estimada	Intervalo de confiança (95%)		Valor -p
Antes – 1 ano após	1,95	0,47	3,43	<0,01
Antes – 2 anos após	1,54	-0,02	3,10	0,05
1 ano após – 2 anos após	-0,41	-2,02	1,20	0,62

Fonte: os autores.

Quando avaliamos as situações de cyberbullying, o único período que apresenta diferença significativa é o primeiro ano após o estabelecimento do SAI ($p = < 0,01$), representando a diminuição depois do tempo determinado, como podemos notar na Tabela 10.

Os resultados obtidos nessa análise possibilitaram a confirmação a que chegamos no primeiro estudo desta investigação: em um ambiente onde existem os sistemas de apoio entre iguais, os espectadores envolvidos nas situações de bullying têm suas crenças de autoeficácia para proteger alvos de maus-tratos diminuídas. Esse resultado apontaria para a ineficácia do programa? O que nos mostram os dados que encontramos? Passemos a discuti-los.

6.3 Discussão dos resultados

A primeira de nossas hipóteses para esse estudo era que as crenças de autoeficácia para ajudar os alunos de escolas com EAs seriam maiores do que aquelas apontadas por alunos de escolas em que esse tipo de SAI não foi implantado. Nossa hipótese não se confirmou. A segunda era que as crenças de autoeficácia para ajudar os alunos nessas escolas teriam um aumento progressivo um ano depois e dois anos depois da implantação das EAs. Novamente, essa hipótese não se confirmou.

O que pensar desses resultados? O trabalho de implantação desse SAI no Brasil estaria fadado a não encontrar progressos entre os alunos? Não é a resposta para essa questão. Vejamos o que encontramos na literatura que pode nos ajudar a justificar essa resposta.

Thornberg et al. (2012) relacionaram a autoeficácia para intervir em casos de intimidação com possíveis variáveis que influenciariam nessa capacidade. A análise qualitativa dos dados apresentou alguns temas que se conectam com a capacidade de prestar ajuda. Entre eles, a *avaliação moral*, que se refere ao julgamento ou análise do observador de uma situação de bullying em agir, em termos de achar certo ou errado, bem como em avaliar e atribuir autorresponsabilidade. Nesse sentido, os autores concluíram que esse subconstructo está relacionado a quanto os espectadores se julgavam responsáveis pela ajuda em diversas situações e não se comprometiam com o fato de dar assistência à vítima. Um aluno chegou a relatar: “Eu vi, mas não é minha a responsabilidade de ajudar”.

Levando em consideração que o quadro apresentado pelos autores faz uma relação direta entre a avaliação moral e a crença de autoeficácia, somos levados a pensar que, quanto menor é a atribuição de autorresponsabilidade, menos o espectador se julga eficaz para intervir. Isso poderia explicar nossos resultados: a presença das EAs nas escolas pode ser a justificativa para que os outros alunos não se sintam responsáveis pela acolhida dos colegas e, por consequência, tenham sua crença de autoeficácia para ajudar diminuída. Essa falta de “corresponsabilidade” pode ser explicada, em nosso caso, no Brasil, pelo pouco tempo de implantação desse SAI. As mudanças sentidas na comunidade educativa com relação à necessidade de outros espaços de protagonismo dos alunos são ainda uma pequena proporção das mudanças esperadas. Poucas ações ainda são desenvolvidas em ambientes escolares brasileiros para reiterar a autonomia discente e, portanto, fortalecer a todos em suas ações na escola. No caso das escolas em que implantamos as EAs, outras

ações, como a introdução das aulas de convivência, as assembleias de classe e as rodas de diálogo que instigariam tal participação discente, são tão recentes quanto a própria Equipe de Ajuda.

Vejam mais uma explicação para esses resultados. Em pesquisas recentes, quando perguntados diretamente sobre suas opiniões sobre o bullying, a maioria das crianças e jovens relatam que não gostam (BOULTON, UNDERWOOD, 1992; DEL BARRIO et al., 2003) e julgam ser imoral (SHAW, WAINRYB, 2006). Contudo, quando esses sujeitos são colocados diante de situações em que, levados por esse julgamento, gostariam de intervir, Salmivalli (2010) nos alerta que eles ficam presos em um “dilema social”. Esses espectadores entendem que a situação de intimidação é errada e têm pelo menos algum desejo de fazer algo para pará-la, mas estão ao mesmo tempo conscientes de suas próprias necessidades de segurança e sua aceitação dentro do grupo de pares.

A caracterização do espectador como preocupado e envergonhado é esclarecedora e demonstra o entendimento dos alunos sobre as emoções morais dos outros que vão além da díade agressor/vítima para incluir esse grupo social dentro do qual o bullying ocorre. Enquanto as respostas dos participantes demonstram a atitude do espectador de preocupação com a vítima (lamentar-se, preocupar-se com a continuação e com a intensidade do bullying), suas respostas também sugerem uma consciência de que ele teme suas próprias consequências mais do que as consequências de suas ações na vítima. Isso pode causar sofrimento emocional agudo em alguns daqueles que testemunham essas situações (RIVERS et al., 2009). Outros, mais pragmaticamente, percebem que o comportamento do espectador é justificado porque oferece proteção contra se tornar a próxima vítima, sugerindo que tal comportamento é considerado pessoal e socialmente aceitável por meio de um processo de desengajamento moral, isto é, em termos de ganho pessoal (JENNIFER; COWIE, 2012).

Outro ponto importante que devemos levar em consideração é que temos encontrado na literatura que a defesa da vítima tem sido associada a dois possíveis resultados positivos: a diminuição do bullying (O’CONNELL et al., 1999; SALMIVALLI, VOETEN, POSKIPARTA, 2011) e a diminuição do desajustamento da vítima (SAINIO et al., 2011).

Se assim pensarmos, podemos inferir que, quando os espectadores são colocados diante de uma situação em que têm de escolher defender ou não algum

colega que está sendo vitimizado, eles podem optar pelas expectativas de que as EAs atuarão no sentido de fortalecer o alvo das intimidações. Aqueles que assistem a possíveis casos de bullying nas escolas, mas não participam das EAs, sabem que os membros desse SAI foram escolhidos por eles, além de terem sido preparados para essa atuação. Talvez uma das limitações dessa pesquisa já possa ser encontrada aqui: os alunos não participantes de EAs podem acreditar que os membros desse SAI são muito mais eficazes para ajudar do que eles mesmos, o que seria interessante ter investigado. Mas isso não significa que esses que apenas veem os problemas acontecendo não desejem que haja a diminuição da frequência do bullying e do desajustamento da vítima. Talvez, se nosso instrumento contasse com uma questão aberta para que fossem tratados os dados qualitativamente, pudesse nos dar maior clareza sobre tal questão.

A não comprovação de nossa hipótese de que a crença de autoeficácia para ajudar perante situações de bullying aumentaria à medida que as EAs fossem implantadas não faz com que acreditemos que esses programas não atinjam seus objetivos.

Isso porque pudemos constatar que os adolescentes formados para desenvolver características e habilidades para observar, acolher e ajudar aqueles que precisam cumprem o papel que lhes foi confiado: eles, sim, apresentam maior capacidade e uma crença de que podem obter sucesso na intervenção, de maneira a auxiliar meninos e meninas a vencer situações em que são menosprezados, intimidados e excluídos do convívio entre os pares.

Não são aleatórias as respostas que temos encontrado entre os adolescentes quando os formamos: são unânimes ao afirmar que quem mais se beneficia com as EAs na escola são seus próprios membros. Mudam a relação que têm com os colegas; passam a ser melhores observadores, a saber lidar com suas emoções e a saber acolher, ouvir mais do que falar.

Certamente, preparar os alunos para a atuação diante dessas questões vai ao encontro da real necessidade das escolas que planejam a prevenção e o combate dessa forma de violência. Por um lado, mesmo sendo um pequeno grupo que se fortalece para intervir e ajudar, são esses meninos e meninas os próprios pares que sabem do real problema pelo qual passam seus colegas.

Em uma pesquisa americana realizada pelo National School Climate Center, os autores apontaram que os adultos da comunidade escolar acreditam que o bullying e

a violência social são um problema “leve” a “moderadamente severo”, enquanto os alunos afirmaram que é um problema “severo” (COHEN, 2006; THAPA et al., 2013). Bradshaw, Sawyer e O’ Brennan (2007) consideram que professores subestimam o número de alunos envolvidos em situações de intimidação, falhando em observar quando os conflitos acontecem. Lopes Neto (2005) afirma que os educadores subestimam a prevalência do bullying, pois têm pouca percepção de que ele ocorre, uma vez que grande parte dos alvos não reage ou não fala sobre a agressão sofrida.

Com isso, alunos não denunciam as angústias sofridas e permanecem calados. Outras investigações têm mostrado que os professores não intervêm em todos os episódios de bullying que identificam ou que lhes são relatados pelos estudantes (SILVA et al., 2013; YOON et al., 2011). O dado é convergente com outro estudo, mais antigo, que destacou que 85% dos professores relatavam intervir nos incidentes de bullying, ao passo que apenas 35% dos estudantes expressavam haver intervenção do professor (PEPLER et al., 1994). Uma possível explicação para a falta de resolutividade ou eficácia da intervenção dos professores se relaciona especialmente à natureza discreta da maioria das agressões, bem como à ausência de conhecimentos sobre suas consequências negativas, o que colabora para a interpretação de que se trata de brincadeiras típicas da infância ou adolescência (CRAIG, BELL, LESCHIED, 2011; SILVA et al., 2014).

Assim, consideramos fundamental olhar para as situações de intimidação com a seriedade e profundidade de que necessitam. Quem pode, por estar em uma relação horizontal, destituída do poder de autoridade, ajudar? Justamente porque muitos educadores não percebem a ocorrência do fenômeno ou não lhe dão a devida atenção é que os pares são tão importantes. Isso, somado ao fato de que os pares são muito mais propensos a “enxergar” a dor do outro, atesta o quanto as EAs são necessárias.

Há ainda outras explicações para nossos resultados. Uma delas é que a implantação desse sistema de apoio entre pares no Brasil é pioneira. Nossos estudos começaram há apenas três anos em escolas que nunca tinham vivenciado esse tipo de experiência, e, como já indicamos, as mudanças potencializadoras de outras experiências de protagonismo, bem como o sentimento de pertencimento a essas ações, são muito recentes nessas escolas.

Outras pesquisas realizadas por nós – por exemplo, Tognetta et al. (2018) – relatam que, a curto prazo, o resultado principal não é termos uma redução da frequência do bullying, e sim que os alunos se sintam seguros em uma escola cujas

características sejam o clima de confiança e a presença de mais amigos. Essa investigação, que utilizou parte da amostra desta atual pesquisa, apontou que alunos de escolas em que o programa foi implantado percebem melhor a qualidade de convivência quando comparados a alunos advindos de escolas em que não há SAIs implantados. Sentem-se mais seguros e confiantes nesse ambiente escolar.

Outro ponto importante que não podemos deixar de levar em consideração é o fato de que não temos tempo suficiente para avaliar a implantação de um sistema tão novo em escolas tão grandes. Nossa realidade é muito diferente da de outros países; nossas escolas têm muito mais alunos e professores se comparadas a outros sistemas educacionais. Sabemos a dificuldade, em tão pouco tempo, de preparar professores e mudar a perspectiva que têm sobre como se formam moralmente seus alunos. Em uma realidade como a brasileira, em que as metodologias de ensino que prosperam são conteudistas e baseadas em modelos de “ensinagem” (o professor ensina e o aluno aprende), transformar suas convicções sobre a necessidade de autorregulação e de empoderamento dos alunos torna-se um grande desafio. Portanto, longo ainda será o caminho para que as formas de protagonismo dos alunos sejam solidificadas nesses espaços.

Pesquisas brasileiras reiteram esse panorama. Fischer (2010), por exemplo, mostrou que professores das escolas participantes de seu estudo reconhecem o problema do bullying e as consequências cruéis trazidas pela vitimização. Contudo, no mesmo estudo, os estudantes, quando indagados, afirmam que há pouca ou nenhuma intervenção dos mesmos docentes no problema estabelecido (TOGNETTA; VINHA, 2010). Gonçalves (2011) também encontrou uma crença que circula entre os professores, segundo a qual é sugerido que as vítimas sejam responsabilizadas pela vitimização que recebem e, portanto, não tenham o que fazer. Em outros estudos realizados por Leme (2006; 2011) com gestores de Educação Básica, também foi frequente a explicação de a não intervenção docente estar no fato de que a convivência geralmente é entendida como um problema da família, e não da escola. Tognetta et al. (2010) revelam que os professores de Educação Básica entrevistados dão mais valor às questões convencionais do tipo “não usar boné na escola, fazer as tarefas” do que a problemas morais, como os apelidos que machucam ou as agressões virtuais ou físicas, reiterando o quanto estes não seriam problemas a ser enfrentados pela escola. Os dados mostram o quanto no Brasil a falta de políticas

públicas que sustentem uma formação continuada de professores é determinante das poucas e ingênuas práticas de intervenção em um problema que alardeia o mundo.

Outro ponto a esclarecer é a consciência da falta de sustentabilidade do programa. Nossa intenção com as EAs é que cada vez mais esses alunos formem os mais novos e, assim, se criem espaços de convivência cada vez maiores. Queremos que, com o tempo, mostrem aos colegas o quanto eles apenas instigam, encorajam e ajudam, mas que COMBATER O BULLYING é um trabalho de todos. Um modelo de programa só se torna sustentável quando a própria escola se incumba desse movimento. Assim, os alunos se fortalecerão.

Diante disso, à medida que preparamos os alunos para intervir nas agressões, damos a eles uma nova possibilidade de atuação. Muitas vezes, essas crianças e jovens não agem por se sentirem inseguros de que sua ajuda possa ser realmente eficaz, visto que nem todos do ambiente escolar, ou nem todas as suas ações, mostram que a escola esteja preparada para o enfrentamento desse e de outros problemas cotidianos.

Contudo, saber que a confiança em poder prestar auxílio é aumentada a partir do momento em que esses jovens são motivados a estudar e refletir sobre ferramentas e estratégias de como colocar isso em prática faz com que pensemos nos caminhos que esta pesquisa pode nos apontar no árduo percurso de melhorar a convivência na escola.

CAPÍTULO 7

Considerações finais



Com o trabalho das Equipes de Ajuda nós conquistamos novas amizades e facilitamos a solução de problemas entre os alunos, além de criar uma espécie de “refúgio” para os alunos que sofrem bullying.

Integrante da Equipe de Ajuda, 11 anos

³⁷ A foto que abre este capítulo foi tirada durante o II Encontro Nacional das Equipes de Ajuda do Brasil, evento anual que tem por objetivo promover o encontro dos integrantes das EAs de todas as escolas que contam com esse sistema de apoio entre iguais implantado no país. Nessa edição, no ano de 2018, tivemos a presença de aproximadamente 250 alunos, que compartilharam experiências e discutiram os caminhos que serão seguidos em suas tarefas dentro da escola. Num momento em que todos nós estávamos extasiados com a atuação desses meninos e meninas, libertamos de nossas mãos “sementes de esperança”, expressas na forma de balões, para disseminar nossa alegria e confiança de que muitas pessoas possam se contaminar com as fontes da ajuda e da generosidade. Lançamos a esperança de que a ajuda e a generosidade presentes nos desejos de quem compõe as EAs encontrem eco nas escolas que ainda não têm programas implantados de prevenção e intervenção do bullying.

É com essa frase que começamos a tecer nossas considerações finais sobre este trabalho. Nela podemos perceber o quanto, para um aluno da Equipe de Ajuda, é importante proteger os que sofrem na cotidiana convivência que se estabelece na escola.

Diria Tognetta (2018, p. 17) que:

é evidente que a busca por saídas possíveis para o problema da violência na escola encontra nos SAI sua melhor e mais eficaz solução: são os pares que, no mesmo plano (horizontal) sabem dos problemas de seus colegas [...]. São os pares, enfim, que mais podem, instrumentalizados, intervir e prevenir as situações de maus-tratos desde sua forma mais cruel – o bullying – até outros problemas presentes na instituição que educa.

A presente pesquisa se junta a outras que fortalecem a convicção de que os sistemas de apoio podem transformar as escolas em espaços de acolhida, segurança e cuidado para com todos que nelas convivem. Nossa pergunta, ao iniciarmos este estudo, era: podemos dizer que, após dois anos de implantação das EAs e com sua atuação perante seus colegas, quem assiste às possíveis cenas de vitimização de seus pares se sente também mais preparado para a intervenção?

Na tentativa de elucidar a ação das testemunhas nesse complexo panorama de desejos e justificativas, tentamos, ao longo desta pesquisa, estabelecer uma correlação entre a atuação das EAs na escola com o fortalecimento da dimensão social do grupo, a fim de que quem observa pudesse se sentir mais confiante em vencer o medo e atuar de maneira a ajudar quem sofre. Contudo, não foi exatamente o que encontramos.

Curiosamente, na comparação que estabelecemos entre as escolas, a crença de autoeficácia para ajudar em situações de bullying é maior nas que os SAIs não fazem parte da rotina dos alunos do que em escolas onde eles atuam. Das explicações plausíveis que buscamos para esse fato, apresentamos algumas. A primeira seria o fato de que, sem a presença de alunos preparados para prestar auxílio, os demais, que presenciam as cenas de violência, poderiam atribuir maior responsabilidade a suas próprias ações e, dessa forma, se julgariam mais eficazes para atuar e dar um fim na agressão.

Outro ponto que nos permite chegar a essas conclusões é o fato de que, quando comparamos a crença dos alunos que fazem parte das EAs com os alunos que não fazem parte delas, dentro da escola, a convicção de poder ajudar é maior

entre os alunos que foram preparados e formados para isso do que entre os demais, que não receberam o mesmo treinamento. Isso nos permite dizer que, quando esses meninos e meninas são confrontados com pares que têm estratégias para atuar, eles colocam em dúvida sua própria capacidade de intervenção e se julgam menos capazes.

Nesse ponto, poderíamos nos questionar: se as crenças dos espectadores diminuem em escolas que possuem as EAs, estaríamos nós colocando em xeque a implantação do SAI, em detrimento da atuação de quem assiste às cenas de violência? A resposta é claramente negativa.

Certamente, a Lei Antibullying em nosso país, incorporada recentemente à LDB, marcou um importante momento para a educação brasileira: mais do que evitar o bullying, a lei ressalta a necessidade de uma “educação para a paz”. Não se ensina a paz fora da convivência. Assim, a inserção desse conteúdo – a convivência – na maior lei de educação do Brasil torna imprescindível que as escolas tenham como preocupação, além dos conteúdos acadêmicos, a implantação de programas que tornem a instituição um local de acolhida, de respeito e de bem-estar.

Uma exigência *sine qua non* para quem educa: compreender que as relações humanas são conteúdos tão importantes quanto Matemática, Ciências, Geografia e outras disciplinas.

A incorporação da Lei n. 13.185/2015 à LDB também denota a necessidade de formação dos professores. Isso diante de um cenário em que as pesquisas sobre bullying no Brasil tratam do diagnóstico do problema, mas param por aí. Sem o conhecimento necessário das características dos atores dessa problemática e sem a discussão de práticas que podem ser eficazes para a superação dessa forma de violência, a lei ainda é inócua.

Isso posto, é preciso pensar que a inserção das temáticas novas na LDB aponta que os trabalhos com valores morais – as práticas de um cotidiano em que se discutam as violências cotidianas das pessoas, como as discriminações, os preconceitos, as injustiças sociais e tantas outras – devam se estabelecer dentro de um programa que possa ser intencional e planejado. Sim, porque não se combate o bullying e as violências da escola com ações pontuais.

Nossa pesquisa sugere, portanto, mais do que discursos. Devemos superar as “aulas de religião”, as “palestras” de especialistas ou os cartazes espalhados pelas escolas. Nossos resultados permitem pensar as características daqueles que

assistem às cenas de bullying e não atuam: é preciso que a escola dê sentido a essas práticas estabelecendo um cotidiano em que as ações de protagonismo não sejam esquecidas diante dos conteúdos que caem em vestibulares. Isso posto, deve-se entender que conviver é “viver conflitos” e que, portanto, não se aprende sobre questões de convivência em um único ano. Assim, a “pouca idade” de nossos trabalhos de implantação de SAIs no Brasil pode justificar a necessidade de mais tempo para que as crenças de autoeficácia para ajudar se fortaleçam.

Como já dissemos, acreditamos ser imprescindível que o projeto nas escolas em que há EAs possa se tornar sustentável e investir ainda mais na formação de professores para que se consolidem outros procedimentos de Educação Moral para além das EAs. Essa será, sem dúvida, uma importante questão para futuros estudos.

A ampliação do modelo com outras formas de SAIs, para que outros espectadores recebam a preparação adequada e instrumentalizem-se para atuar diante de situações de intimidação, pode ser uma boa saída para a realidade brasileira, cujas escolas são grandes e com salas numerosas, se comparadas às de outros países.

Como o bullying é um fenômeno de grupo, esse é o espaço em que precisamos intervir preferencialmente. A cultura do grupo, sua estrutura de relacionamento, suas regras não escritas, mas difundidas por aqueles que o compõem, podem ser modificadas quando nele se encontram aqueles que, pela confiança dos pares, conseguem desestabilizar o desequilíbrio de forças entre autores e alvos de bullying (AVILÉS, 2013).

Muitas pesquisas puderam reiterar o quanto os espectadores, por vezes, não atuam porque não conhecem ou não acreditam que suas estratégias sejam suficientemente boas para dar um basta nas agressões (ANDREOU, METALLIDOU, 2004; CAMODECA, GOOSSENS, 2005; MENESINI et al., 2003). Portanto, é preciso que as escolas estejam preparadas para fortalecer seus alunos no sentido da aprendizagem dessas estratégias de combate e intervenção aos problemas que apresentam na convivência.

Como vimos nas diferentes investigações sobre as características de quem participa de uma situação de vitimização, em se tratando dos espectadores, estes serão o oxigênio que alimenta a chama, ou a apaga. Assim, quem assiste pode assumir basicamente, como já trouxemos anteriormente, três funções diante do problema: ser assistente dos autores e, assim, reforçar a intimidação com um

feedback positivo quando ri e aplaude os alvos; ser apenas aquele que assiste; e, finalmente, tornar-se defensor dos alvos. Teriam, cada um desses personagens assumidos, crenças de autoeficácia para ajudar diferentes? Talvez essa seja uma questão importante para próximas investigações.

Cultivar a convivência escolar como motor de progresso educativo supõe que nossos trabalhos, enquanto professores, devem estimular de forma intencional e planejada ações de cooperação, de ajuda e de respeito. Isso supõe instaurar na escola uma convivência positiva. Desse ponto de vista, como ressalta Avilés (2006) é função da escola fomentar e facilitar a aprendizagem de habilidades de competência social inseridas no próprio currículo da escola. Assim, as EAs podem ser pensadas na escola como uma de suas ações para tornar a convivência mais respeitosa – talvez, uma das mais importantes, por tomar a própria potencialidade dos adolescentes de se engajarem no ideal para a solução dos problemas da humanidade para suprimir seus problemas de relacionamentos.

Resta-nos a esperança. Em uma pesquisa descrita por Hutchinson (2012), uma das participantes – Kate era seu nome – explica o bullying como sendo um “palhaço com três bolas”, criando, assim, a dramática imagem de um personagem circense. O autor comenta que essa situação representa algo óbvio: a ação do palhaço é fazer malabarismos diante de um público que se diverte. A metáfora do teatro explorada por Kate, esse “evento social”, é mais do que um circo: é um centro de entretenimento que envolve agressores e vítimas. O “show” é animado por um público desagradável que “pensa que é hilariante ver pessoas sendo derrubadas”. Mas, para Kate, assim como para nós, essa figura – o palhaço – é o artista, muitas vezes visto como indigno e solitário. É ele que faz sorrir quem pode estar chorando por dentro. Ele é o artista que pode fazer o dia ser melhor. Então, sem os “artistas” não haveria plateia, e sem o público talvez os artistas não existissem. Confusão e o som de risadas cruéis é o que restaria se não fosse o palhaço. Confusão e som de risadas cruéis é o que restaria se não houvesse aqueles que ajudam e fazem o dia de alguém melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; CORREIA, I.; MARINHO, S. **Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying.** *Journal of School Violence*, v. 9, n. 1, 23-36, 2010.

ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. **Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños.** *Revista Interamericana de Psicología*, 41(2), 107-118, 2002.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Summus, 1996.

ATLAS, R.; PEPLER, D. **Observations of bullying in the classroom.** *Journal of Educational Research*, 92, 86–99, 1998.

AVILÉS, J.M. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na Escola: Das equipas de ajuda à cybermentoria.** Americana: Adonis, 2018.

_____. Os sistemas de apoio entre iguais (SAI) e sua contribuição para a coexistência escolar. **Inovação Educacional**, 27, 5-18, 2017.
<http://dx.doi.org/10.15304/ie.27.4278>

_____. **Proyecto Antibullying:** Prevención del Bullying y el Cyberbullying en la comunidad educativa. Madrid: Cepe, 2016.

_____. **Bullying: Guia para educadores.** Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013.

_____. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agressores, victimas y testigos en la escuela.** Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

_____. **Diferencias de atribución causal em el bullying entre sus protagonistas.** *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. n.9, v.4 (2), 2006.

_____. **Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral.** *Revista de Investigación em Psicología*, v. 15, n. 1, 17-31, 2012.

AVILÉS, J. M.; ALONSO, M. N. **Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera.** En I. Leal, J.L. Pais, I. Silva y S. Marques, (Eds.), 7º Congresso Nacional de psicología da saúde, (p. 119-129). Porto: ISPA Ediciones. 2008

AVILÉS, J. M.; ELVIRA, M. N. A. **Caderno de Formação das Equipas de Ajuda: alunos e alunas do Fundamental II.** Americana, SP. Adonis: 2017.

AVILÉS, J. M.; MASCARENHAS, S. **Bullying – Agresividad, conflicto y violencia inter-personal. Diferencias de atribución causal de sus protagonistas en enseñanza secundaria obligatoria de España (Valladolid) y Brasil (Amazonas/Humaitá).** En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva y L.

Almeida (Eds.), IX Congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía, (pp. 141-153). A Coruña: Universidad de A Coruña y Universidad del Miño (Braga/Portugal). 2007.

AVILÉS, J.M.M.; TORRES, N.; VIAN, M.V. **Equipos de Ayuda, Maltrato Entre Iguales y Convivencia Escolar**. Revista eletrônica de Investigación Psicoeducativa. n.16, v. 6(3), 863-886, 2008.

ANDREOU, E.; METALLIDOU, P. **The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children**. Educational Psychology, 24, 27-41, 2004.

BARCHIA, K.; BUSSEY, K. **Predictors of student defenders of peer aggression victims: empathy and social cognitive factors**. International Journal of Behavioral Development, 35 (3), 1-9. 2011.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. Worth Publishers. 1997

_____. **Social learning theory**. Oxford, England: Prentice-Hall, 1977

_____. **Aggression: A social learning analysis**. Oxford, England: Prentice-Hall, 1973

_____. Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F.; Urdan, T. (eds) **Self-Efficacy of adolescents**. Vol. 5, 307-337. Greenwich, 2001.

BENAVENTE, I. M. **Bullying: acoso escolar**. Disponível em www.isabelmendez.com. Acesso em 15/05/2017

BERDONDINI, L.; y DONDI, M. **How do bullies, victims and bystanders react during a session of group work?** IX European Conference on Developmental Psychology, Spetses (Grecia), 1999.

BETZ, N. B. Self-efficacy theory as a basis for career assessment. In: **Journal of career assessment**, 8 (3), 205-222, 2000.

BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. **Statistics notes: Cronbach's alpha**. British Medical Journal, v.314, n.7080, p. 572, 1997.

BOULTON, M.J.; UNDERWOOD, K. **Bully/victim problems among middle school children**. British Journal of Educational Psychology 62, 73-87, 1992

BOQUÉ, C. **Tiempo De mediación**. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005.

BJÖRKQVIST K.; EKMAN K.; LAGERSPETZ K. **Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture**. In Scandinavian Journal Of Psychology. V. 23, 307-313, 1982.

BRAIN, P. F. **Emotional and biological consequences of threat and attack on victims.** In J. S. Grisolia, J. L. Sanmartin, J. L. Lujan,; S. Grisolia (Eds.), *Violence: From biology to society*, 115–124. Amsterdam: Elsevier Science. 1997.

BRANCO, A. **Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39, 153-169. 1983

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research.** New York: The Guilford Press. 2006.

CAMODECA, M.; GOOSSENS, F. A. **Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective.** *Educational Research*, 47, 93–105, 2005

CAMODECA, M.; GOOSSENS, F.A. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *J Child Psychol Psychiatry*. Feb;46(2), 186-97, 2005.

CARAVITA, S.; DI BLASIO, P.; SALMIVALLI, C. Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. **Social development**, 2008.

CARAVITA, S. C. S.; GINI, G.; POZZOLI, T. **Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending.** *Aggressive behavior*, v. 38, 456-468, 2012.

CEPEDA, C., E., PACHECO DURÁN, P. N., GARCÍA BARCO, L.; PIRAQUEIVE PEÑA, C. J. **Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media.** *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528. 2008.

CHAUX, E. **Educación, convivencia y agresión escolar.** Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. 2012.

CHARACH, A, PEPLER, D.; ZIEGLER, S. **Bullying at school.** *Education Canada*, 37, 12-18, 1995.

CIUCCI, E.; FONZI, A. **Il rapporto bullo-vittima in soggetti di scuola.** *media: Differenze di contesti ecologici*", *Ricerche di Psicologia*, 21(2), p. 33-51, 1999.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

COOK R.C., WILLIAMS K.R., GUERRA N.G., KIM T.E., SADEK S. **Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation.** *Sch. Psychol. Q.* 25, P. 65–83, 2010

CORREA, W.G.; AZZI, R.G.; LIMA, E.; ARAÚJO, E. **Escala de autoeficácia para interromper agressão social.** (texto não publicado). 2016.

COWIE, H. et al.. (2004). **Emotional Health and Well-being: a Practical Guide for Schools.** London: Sage, 2004

COWIE, H.; FERNÁNDEZ, F. J. **Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos**. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, v. 4, n. 2, 291-310. 2006.

COWIE, H.; JENNIFER, D. **Managing violence in schools. A whole-school approach to best practice**. London: Paul Chapman Educational Publishing. 2007.

COWIE, H.; JENNIFER, D. (Coords.). **Ethical issues and children's rights**. (UNIT C1). www.vista-europe.org/unit_C1. 2006.

COWIE, H.; OLAFSSON, R. **The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression**. En School Psychology International, 21, 79-95. 2000.

COWIE, H.; OZTUG, O. **Pupils' perceptions of safety at school**. Pastoral Care in Education, 26 (2), pp. 59-67, 2008.

COWIE, H.; SMITH, P. **Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido**. Em H. BEBARBIEUX; C. BLAYA (Orgs), Violência nas Escolas: Dez abordagens Europeias. Brasília: UNESCO, 247-268, 2002.

COWIE, H.; WALLACE, P. **Peer support in action**. London: Sage, 2000.

CRAIG, W.; PEPLER, D. **Observations of bullying and victimization in the schoolyard**. Canadian Journal of School Psychology, 13, 41-59, 1997.

_____. **Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization**. Canadian Journal of Psychiatry 48 (9), 577- 582. 2003.

CRAIG, W. et al.. **Observations of bullying in the playground and in the classroom [Special Issue: Bullies and victims]**. School Psychology International, 21, 2000, 22-36.

CRICK, N. R.; DODGE, K. A. **A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment**. Psychological Bulletin, 115, 74-101, 1994

_____. **Maltrato por abuso de poder entre escolares, de que estamos hablando?** Revista Pediatría de Atención Primaria, v. VII, n. 25, 75-100, 2005.

CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D., LOOZE, M. de, ROBERTS, C., SAMDAL, O., SMITH, O. R.F.; BARNEKOW, V. **Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study : international report from the 2009/2010 survey**, 2012.

DESCARTES, R. **Discurso do método** [tradução Maria Ermantina. Galvão]. — São Paulo: Martins Fontes, 1645/1996

DEMPSEY J.P.; G. FIREMAN, E. W. WANG. **Transitioning Out of Peer Victimization in School Children: Gender and Behavioral Characteristics.** in Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment 28(4): 271-280, 2006. DOI: 10.1007/s10862-005-9014-5

DIAZ-AGUADO, M.J.; ARIAS, M.R.M. BABARRO, J. M. **El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización.** Revista de Educación, 362, 348-379, 2013

DUE, P., HOLSTEIN, B. E., LYNCH, J., DIDERICHSEN, F., GABHAIN, S., SCHEIDT, P.,; CURRIE, C. **Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross-sectional study in 28 countries.** European Journal of Public Health, 15(2), 128–132. 2005.

EINSENBURG, N. **The development of reasoning regarding prosocial behavior.** In N. Eisenberg (Ed.), The development of prosocial behavior (pp. 219–249). New York: Academic Press, 1982.

EINSENBURG-BERG, N. **Development of children's prosocial judgment.** Developmental Psychology, 15, 129-137. 1979

EINSENBURG, N.; MILLER, P.A. **The relationship of empathy to prosocial and related behaviors.** Psychological Bulletin, 101, 91-119. 1987

EINSENBURG, N., FABES, R.A., SPINRAD, T.L. **Prosocial development.** In: Eisenberg N, Damon W, editors. Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development. 6th edition Wiley; New York: 2006. 646–718.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz.** Campinas: Verus, 2005.

FARRINGTON D. P. **Understanding and preventing bullying.** In Crime and Justice: A Review of Research, ed. M Tonry, vol. 17, 381–458. Chicago: Univ. Chicago Press. 1993

FERNÁNDEZ, I.; VILLOSLADA, E.; FUNES, S.: **Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa.** Madrid, La Catarata, 2002.

FERRÁNS, S. D.; SELMAN, R. F. **How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of Bullying.** Harvard Education Review: Summer, 84(2), 162 – 187, 2014.

FISHER, H. L., MOFFITT, T.E., HOUTS, R.M., BELSY, D.W., ARSENAULT, L.,; CASPI, A. **Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study.** BMJ, 344, 2683, 2012. doi:10.1136/bmj.e2683

FLOYD, F. J.; WIDAMAN, K. F. **Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments.** *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299. 1995.

FRICK, L., MENIN, M. S. S.; TOGNETTA, L. R. P. **Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares.** *Revista Reflexão e Ação*, 2013. 21(1), Disp. em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3318/2596>.

GARANDEAU, C. F.; CILLESSEN, A. H. N. **From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation.** *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641–654. 2006

GASSER, L.; KELLER, M. **Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying.** *Social Development*, 18, 798–816, 2009

GINI, G. **Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?** *Aggressive behavior*. v. 32, 528-539, 2006.

GINI, G.; POZZOLI, T. **Association between bullying and psychosomatic problems: a metaanalysis.** *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065, 2009.

GINI, G. et al. **The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety.** *Journal of School Psychology*, 46, 617-638, 2008. doi:10.1016/j.jsp.2008.02.001

GINI, G. POZZOLI, T. HAUSER, M. **Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion.** *Personality and Individual Differences*. v. 50, n. 5, 603–608, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

GLADSTONE, G. L., PARKER, G. B.; MALHI, G. S. **Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression.** *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201–208, 2006.

GOLDAMMER, L. et al. **An Examination of Bullying in Georgia Schools: Demographic and School Climate Factors Associated with Willingness to Intervene in Bullying Situations.** *Western Journal of Emergency Medicine*, 14(4). 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.5811/westjem.2013.3.15637>. uciem_westjem_15637.

GOOSSENS, F. A.; OLTHOF, T.; DEKKER, P. H. **New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity.** *Aggressive Behavior*, 32, 343–357, 2006.

GRUSEC, J.E.; SKUBISKI, S.L. **Model nurturance, demand characteristics of the modeling experiment, and altruism.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 14, 352-359, 1970.

HAWKER, D. J.; BOULTON, M. J. **Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441, 2000.

HAWKINS, D. L.; PEPLER, D. J.; CRAIG, W. M. **Naturalistic observations of peer interventions in bullying.** *Social Development*, 10, 512, 2001.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** A. S. Sant' Anna; A. C. Neto (Trad.). Porto Alegre: Bookman. 2005.

HEINEMANN P-P. **Apartheid.** *Liberal Debatt* 3, 3–14, 1969.

_____. **Mobbning: gruppvaöld bland barn och vuxna (Mobbing: Group Violence Among Children and Adults).** Stockholm: Natur och kultur. 1972

HERRERO, M.T.; VILARRASA, G.S. **Los sentimientos en el ámbito de la moral.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, 219-234, 2003

HODGES, E. V. E.; PERRY, D. G. **Personal and interpersonal consequences of victimization by peers.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685, 1996.

HONIG, A. S.; ZDUNOWSKI-SJOBLOM, N. **Bullied children: parent and school supports.** *Early Child Development and Care*, vol. 184, n. 9-10, 1378-1402, 2014. doi: 10.1080/03004430.2014.901010.

HUME, D. **Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais.** Tradução de Deborah Danowski. São Paulo: UNESP, 2001.

JENNIFER, D.; COWIE, H. **Listening to Children's Voices: Moral Emotional Attributions in Relation to Primary School Bullying.** *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4): 229-241, 2012.

JIMÉNEZ, M.; CASTELLANOS, M.; CHAUX, E. **Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida.** *Pensamiento Psicológico*, 23(3), 307-36, 2009.

JUVONEN, J.; GALVAN, A. **Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying.** In M. Prinstein; K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (225–244). New York: Guilford Press. 2008

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. **Bullying in Schools: The Power os Bullies and the Plight of Victims.** *Annual Rewiew of Psychologe*, v. 65, 2014, p. 159-185.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. 1ª Edição Bilingue. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. Trad.: Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Barcarolla, 2007.

KÄRNÄ, A. et al. **Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization**. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282, 2010.

KELTNER, D., GRUENFELD, D.H; ANDERSON, C. **Power, approach, and inhibition**. *Psychological Review*, 110, 265–284. 2003.

KNAFO, A., DANIEL, E.; KHOURY-KASSABRI, M. **Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel**. *Child Development*, 79, 652-667, 2008

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992

KOLLER, S.; BERNARDES, N. **Desenvolvimento moral pró-social: Similaridades e diferenças nos modelos teóricos de Kohlberg e Eisenberg**. *Estudos de Psicologia*. 2. 1997

LA TAILLE, Y. de. **Despertar do senso moral. Mente e cérebro**, v. 01, 34-41, 2006.

_____. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Vergonha: a ferida moral**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de. **Prefácio: O juízo moral na criança**. Jean Piaget. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

LADD, G. W.; TROOP-GORDON, W. **The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems**. *Child Development*, 74(5), 1344-1367, 2003. doi:10.1111/1467-8624.00611

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME. 2006

LENT, R. W.; HACKETT, G. Career Self-Efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*. 30 (3), 347-382, 1987.

LÉVY-BRUHL. L. **La morale et la science des mœurs**. Paris: Librairie Félix Alcan, 224 – 254, 1927.

LINDZEY G. **Handbook of Social Psychology**, Vol. 1. Cambridge, MA: Addison-Wesley. 1954.

LUCATTO, L. C. **Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral.** Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. 2012

MAHDAVI, D.; SMITH, P. K. **Individual risk factors or group dynamics? An investigation of the scapegoat hypothesis of victimization in school classes.** *European Journal of Developmental Psychology*, 4: 353–371, 2007.

MAHADY-WILTON, M. M.; CRAIG, W. M.; PEPLER, D. **Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expression of affect, coping styles and relevant contextual factors.** *Social Development*, 92, 226–245, 2000

MARQUES, R. **A ética de Lawrence Kohlberg,** in: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/KOHLBERG.pdf >(s/d), acesso em 20/06/2017.

MENESINI, E.; CAMODECA, M. **Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour.** *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196, 2008. doi:10.1348/026151007X205281

MENESINI, E. et al. **Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools.** *Aggressive Behavior*, 29, 10–14, 2003.

MONTGOMERY, D. C., **Design and Analysis of Experiments.** 5a edição, John Wiley; Sons, Inc., Nova Iorque, 2000.

MOORE, B.; EINSENBURG, N. **The development of altruism.** In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 1, pp. 107-174). Greenwich: JAI Press. 1984

NAYLOR, P.; COWIE, H. **The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils.** *J Adolesc.* 1999 Aug;22(4) :467-79m, 1999. doi: 10.1006/jado.1999.0241

NISHIMA, A.; BELLMORE, A. **When might peer aggression, victimization, and conflict have its largest impact? Microcontextual considerations.** *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 5–26. 2010.

OROBIO DE CASTRO, B. **Do the same social mechanisms explain bullying in different classrooms? A commentary on Madhavi; Smith and Atria, Strohmeier,; Spiel.** *European Journal of Developmental Psychology*. 4. 393-399, 2007

O'CONNEL, P., PEPLER, D., CRAIG, W. **Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention.** *Journal of Adolescence*, 22, 437-452, 1999.

OLIVER C.; CANDAPPA, M. **Bullying and the politics of 'telling'.** *Oxford Review of Education*, 33(1), 71-86, 2007. doi: 10.1080/03054980601094594

OLWEUS, D. **Hackkycklingar och "översittare: forskning om skolmobning.** Stockholm: Almqvist; Wiksell, 1973

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys.** Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley), 1978.

_____. **Bullying among school-boys.** In: Cantwell, N., ed. Children and violence. Stockholm, Akademilitteratur, 1981.

_____. **Bullying at school. What we know and what we can do.** Oxford: Blackwell, 1993.

_____. **Bully/victim problems in school.** Irish Journal of Psychology, v. 18, n. 2, 170-190, 1997.

_____. **Annotation. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program.** J. Child Psychol. Psychiatry 35: .1171–90, 1994.

_____. Sweden. In: SMITH, P.K. et al.. (Orgs.). **The Nature of School Bullying: A cross-national perspective.** Londres e Nova Yorque. Routledge, 7-27., 1999.

_____. **The plight of victims of school bullying: the opposite of well-being.** In Handbook of Child Well-Being, ed. B-A Asher, F Casas, I Frones, JE Korbin. Heidelberg, Ger.: Springer. In press, 2013.

OLWEUS, D.; ROLAND, E. **'Mobbing Bakgrunn og tiltak'**, Kirke-og under visnings departementet. Oslo, 1983.

ORTEGA, R. (coord). **Agressividad injustificada, bullying y violencia escolar.** Alianza Editorial: Madrid, 2010.

PEPLER, D. J. et al. **An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools.** Canadian Journal of Community Mental Health, 13(2), 95-110. 1994.

PELLEGRINI, A. D. **Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school.** Educational Psychologist, 37, 151–163, 2002.

PELLEGRINI, A. D.; BARTINI, M. **Na empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings.** Journal of education Psychology, 92, 360-366, 2000.

PERRY, D. G., KUSEL, S. J.; PERRY, L. C. **Victims of peer aggression.** Development Psychology, 24, 807-814. 1988. doi:10.1037/0012-1649.24.6.807

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1932.

_____. **O Espírito de Solidariedade na Criança e a Colaboração Internacional.** In: PIAGET, Jean. Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1931a]. 59-78, 1998.

_____. **Introdução Psicológica à Educação Internacional.** In: PIAGET, Jean. *Sobre a Pedagogia: textos inéditos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, [1931b], 79-88, 1998.

_____. **Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño.** In: DELAHANTY, G. PERRÉS (comp). **Piaget y el psicoanálisis.** México: Universidade Autonoma Metropolitana, 181-290, 1982/1994.

PIKAS, A. **The Common Concern Method for the treatment of mobbing.** In MUNTHER, E.; ROLAND, E. (eds). *Bullying: an International Perspective.* London: David Fulton, 91–104, 1989.

_____. **A pure concept of mobbing gives the best results for treatment.** *School Psychology International*, 10, 95- 104, 1989.

PÖYHÖNEN, V., JUVONEN, J.; SALMIVALLI, C. **Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations.** *Social Development*, 21, 722–741, 2012. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x

POZZOLI, T.; GINI, G. **Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure.** *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827, 2010. doi:10.1007/s10802-010-9399-9

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 1993.

RIGBY, K. **What harm does bullying do?** Paper presented at the Children and Crime: Victims and Offenders Conference convened by Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 17-18, 1999.

RIGBY, K.; JOHNSON, B. **Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied.** *Educational Psychology*, 26, 425-440, 2006. doi:0.1080/01443410500342047

RIGBY, K.; SLEE, P. T **The relationship of Eysenck's personality factors and self esteem to bully-victim behavior in Australian schoolboys.** *Personality and Individual Differences*, 14, (2), 371-373, 1993.

_____. **Australia.** In: SMITH, P.K. et al. **The Nature of School bullying.** Londres, Routledge, 324-339, 1999.

ROCK, P.F.; BAIRD, J.A. **Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying.** *Social Development*, 21(2), 414-424, 2012. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00627.x

SAINIO, M. et al. **Victims and their defenders: A dyadic approach.** *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151, 2011. doi:10.1177=0165025410378068.

SALMIVALLI, C. **Bullying and the Peer Group: A Review. Aggression and Violent Behavior**, 15(2), 112- 120, 2010

_____. **Participant role approach to school bullying: Implications for intervention.** *Journal of Adolescence*, 22, 453–459, 1999

SALMIVALLI, C.; KÄRNÄ, A.; POSKIPARTA, E. **Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied.** *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411, 2011.

_____. **From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program.** In S. R. Jimerson, S. M. Swearer; D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (441–454). New York: Routledge, 2010.

SALMIVALLI, C.; ISAACS, J. **Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions.** *Child Development*, 76, 1161–1171, 2005.

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. **Bullies, victims, and bully-victim relationship.** In: RUBIN, K.; BUKOWSKI, W.; LAURSEN, B. **Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups.** Guilford Press, 2008.

SALMIVALLI, C.; POSKIPARTA, E. **Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program.** *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 41–53. 2012.

SALMIVALLI, C. et al. **Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group.** *Aggressive Behavior*, 22, 1–15, 1996.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. **Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations.** *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258, 2004.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M.; POSKIPARTA, E. **Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms.** *Journal of Clinical Child; Adolescent Psychology*, 40, 668-676, 2011. doi: 10.1080/15374416.2011.597090

SALMIVALLI, C.; KAUKIAINEN, A.; VOETEN, M. **Anti-bullying intervention: implementation and outcome.** *Br J Educ Psychol.* 75(Pt 3), 465-87, 2005.

SCHÄFER, M.; KORN, S. **Bullying als gruppenphänomen: Eine adaptation des 'participant role' -ansatzes [Bullying as group phenomenon: An adaptation of the "participant role" approach].** *Entwicklungs psychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19–29, 2004.

SHARP, S.; COWIE, H.; SMITH, P. K. **How to respond to bullying.** In S.Sharp; P.K. Smith (Eds) *Tackling bulling in your school*, London: Routledge, 1994.

SCHUSTER, B. **Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status.** *Group Processes; Intergroup Relations*, 2, 175–190, 1999.

SCHWARTZ, D. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 28, 181–192, 2000.

SLEE, P.T. **Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition.** *Early Child Development and Care*, 87, 47-57, 1993.

SMITH, A. **Teoria dos sentimentos morais.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, P.K. et al. Relationship of children involved in bully-victim problems at school. In: DUCK, S. (ed.) **Understanding relationship process**, v.2, Newbury Park, C.A.: Sage Publications, 1993.

_____. **The nature of school bullying.** A cross national perspective. Londres: Routledge, 1999

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School bullying. Insights and perspectives.** Londres: Routledge, 1994.

SMITH, P. K.; SHU, S. **What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action.** *Childhood*, 7(2), 193-212, 2000. doi:10.1177/0907568200007002005

SMITH, J. D. et al. **The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research.** *School psychology review*, 33(4), 547-560, 2004.

SIJTSEMA J.J. et al. **Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige.** In *Aggress Behav.* 2009 Jan-Feb;35(1):57-67. doi: 10.1002/ab.20282.

SUTTON, J.; SMITH, P. K. **Bullying as a group process: Na adaptation of the participant role approach.** *Aggressive Behavior*, 25, 97–111, 1999.

SCHWARTZ, D. et al. **Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups.** *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431–440, 1998.

TAKIZAWA, R.; MAUGHAN, B.; ARSENAULT L. **Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort.** *The American Journal of Psychiatry.* 171 (7) , 777-784, 2014.

TAYLOR, K. M.; BETZ, N. E. Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocation Behavior*, 22, 63-81, 1983.

SAMPIERI, R. et al. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SWEETING, H.; WEST, P. **Sex differences in health at ages 11, 13 and 15**. *Social Science and Medicine* 56(1), 31-39. 2003.

TAYLOR, C. **As Fontes do Self – A construção da identidade moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

TOGNETTA, L. R. P. **Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente**. In> TOGNETTA, L.; VINHA, T. (Orgs). *É possível superar a violência na escola?* (100-115), São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

_____. **Perspectiva Ética e Generosidade**. Campinas (SP): Fapesp/Mercado de Letras, 2009.

_____. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

_____. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia/USP. São Paulo, 2005.

_____. **A Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. **A formação de personalidades éticas: representações de si e moral**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n.02, 181-188, 2008.

TOGNETTA, L. ROSÁRIO, P. **Bullying como um problema moral: representações de si e desengajamentos morais de adolescentes envolvidos em situação de violência entre pares**. Relatório de pesquisa de Pós-doutorado, 2013

TOGNETTA, L.R.P. et al. **Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la**. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. Estudios e investigación em psicologia y educación**. Lisboa, v. 2(1), 30-34, 2015.

TOGNETTA, L.R.P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J.M.; ROSÁRIO, P.J.S.L.F. **Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales**. *Revista de educación*, 373, 9-34, 2016.

TOGNETTA, L.R.P.; BOZZA, T.L. **Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si**. *Nuances*, v. 23, n. 24, 164-180, 2012

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Valores em crise: o que nos causa indignação?** In: LA TAILLE, Y.; MENIN M.S.S e cols. Crise de Valores ou Valores em Crise? Artmed, Porto Alegre-RS. 15-45, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T.P.; AVILES, J. M. M. **Bullying e a negação da convivência ética: quando a violência é valor.** International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 07, 315-322, 2014.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILES, J. M. M.; Rosário, P.J.S.L.F. **Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes.** International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 07, 289-296, 2014.

TORREGO, J. C. **Modelos de regulación de la convivencia.** Cuadernos de pedagogia, 304, 22-28, 2000.

THOMBERG, R.; JUNGERT, T. **Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy.** Journal of Adolescence, 2012.

THORNBERG, R.; TENENBAUM, L.; VARJAS, K.; MEYERS, J.; JUNGERT, T. e VANEGAS, G. **Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not intervene?** Western Journal of Emergency Medicine, 13 (3), 247-252, 2012

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TURIEL, E. **The Development of Social Knowledge: Morality and Convention.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983

_____. The Development of Morality. In W. DAMON R. M. LERNER (Eds.), **Child and Adolescent Development: An Advanced Course** (473–514). SAGE Publications, 2008.

VOSSEKUIL, B.; FEIN, R.; REDDY, M.; BORUM, R.; MODZELESKI, W. **The final report and findings of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States.** Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Safe and Drug-Free Schools Program and U.S. Secret Service, National Threat Assessment Center, 2002.

WHITING, B. B.; EDWARDS, C. **Children of Different Worlds The Formation of Social Behavior.** Cambridge: Harvard University Press, 1988

WHITING, B. B.; WHITING, J. W. H. **Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis.** Cambridge: Harvard University Press, 1975

WHITNEY, I.; SMITH, P. K. **A survey of the nature and extent of bullying in junior middle and secondary-schools.** Educational Research, 35(1), 3-25, 1993. doi:10.1080/0013188930350101

YARROW, M. R.; SCOTT, M.; WAXLER, C. Z. **Learning concern for others.** Developmental Psychology, 8, 240-260, 1973.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diagnóstico dos problemas de convivência das turmas

Entrevista com os alunos

Assinale um X na coluna que melhor explica o que aconteceu com você nos últimos três meses em sua escola. **Ninguém vai se identificar.**

	Nunca	Uma vez	1 ou 2 vezes por semana	Todos os dias
Recebi mensagens pelo celular ou internet em que fui insultado, ameaçado, ofendido ou amedrontado.				
Filmaram-me e utilizaram este vídeo para me ameaçar ou chantagear.				
Já me filmaram e usaram o vídeo contra mim.				
Espalharam fotos ou imagens minhas na internet ou celular e usaram-nas contra mim.				
Tive imagens ou fotos íntimas divulgadas na internet ou no celular.				
Intimidaram-me com frases ou insultos de caráter sexual				
Obrigaram-me a participar de “brincadeiras” de caráter sexual.				
Humilharam-me por causa da minha orientação sexual ou trejeitos, na frente de todo mundo.				
Quebraram, roubaram ou esconderam minhas coisas.				
Fui ameaçado e fiquei com medo.				
Fui ameaçado com facas, canivetes ou outros objetos.				
Bateram em mim.				
Insultaram-me e ofenderam-me.				
Falaram, comentaram ou mostraram algo pessoal que eu não queria que os outros vissem ou soubessem.				
Forçaram-me a fazer algo que eu não queria (trazer dinheiro, fazer tarefas, pagar lanches, etc)				
Fui discriminado, fizeram gozações ou tiraram sarro de mim por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo etc.				
Acusaram-me de algo que não fiz.				
Fizeram chantagens.				
Fui excluído.				
Meus colegas me ignoraram, fingindo que eu não existia.				
Meus colegas me impediram de participar das atividades e jogos.				
Fizeram brincadeiras ou gozações que me aborreceram ou me deixaram constrangido.				
Colocaram apelidos que me incomodaram.				
Inventaram mentiras a meu respeito.				
Falaram mal de mim.				

APÊNDICE B – Instrumento Crença de Autoeficácia

Sobre você:	
Sexo: _____	Sua idade é _____
Escola: _____	Série: _____
Participa das Equipes de Ajuda: () Sim () Não	

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso não há respostas erradas.

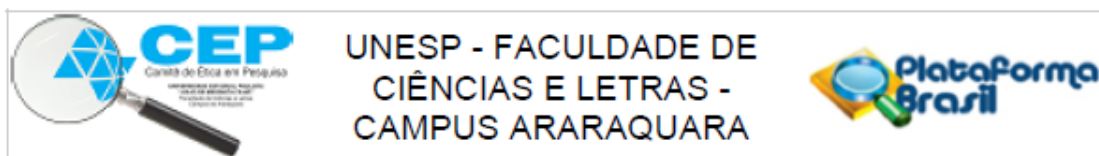
SOBRE SUA CAPACIDADE DE AJUDAR

1- Coloque um X na coluna que mostra o quanto você se sente capaz de ajudar um amigo ou colega que tenha sofrido uma situação de bullying em sua escola. Destacando que 1 é se você se sente completamente INCAPAZ e 6 se você se sente completamente CAPAZ.

Quanto você se JULGA CAPAZ de ajudar um(a) amigo(a) ou colega...	1	2	3	4	5	6
1... que recebeu mensagens pelo celular ou internet em que foi insultado, ameaçado, ofendido ou amedrontado.						
2... que foi filmado e utilizaram este vídeo para ameaçar ou chantagear o colega.						
3... que teve suas fotos ou imagens espalhadas na internet ou celular.						
4... que teve imagens ou fotos íntimas divulgadas na internet ou no celular.						
5... que teve seus pertences quebrados, roubados ou escondidos.						
6... que foi ameaçado e está com medo de permanecer na escola.						
7... que apanhou de um ou mais colegas.						
8... que foi insultado ou ofendido.						
9... de quem falaram mal, comentaram ou mostraram algo pessoal que ele não queria que os outros vissem ou soubessem.						
10... que foi forçado a fazer algo que ele não queria (trazer dinheiro, fazer tarefas, pagar lanches etc.)						
11... que foi discriminado, zoadado, tirado sarro por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo etc.						

12... que foi discriminado, zoadado, tirado sarro por ser mulher, homem, gay ou lésbica.						
13... que foi acusado de algo que não fez.						
14... que foi vítima de chantagens dos colegas.						
15... que foi excluído de um grupo, brincadeira, festa ou outra atividade.						
16... que foi ignorado pelos colegas que fingiram que ele não existia.						
17... que foi impedido de participar de atividades e jogos na escola						
18... com que fizeram brincadeiras ou gozações que o aborreceram ou o deixaram constrangido.						
19... que foi apelidado com algo que não gosta.						
20... de quem inventaram mentiras a respeito dele.						
21... de quem falaram mal aos outros.						

APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 2.140.835

Os benefícios da pesquisa são evidentes para compreensão do papel do espectador e suas possibilidades de auxiliar a vítima e resolver a situação de agressão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de suma importância e sua realização poderá trazer um avanço para a compreensão das violências ocorridas no ambiente escolar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão todos de acordo com as normas éticas vigentes.

Recomendações:

Recomendo sucesso na pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências no momento.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/05/2017, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

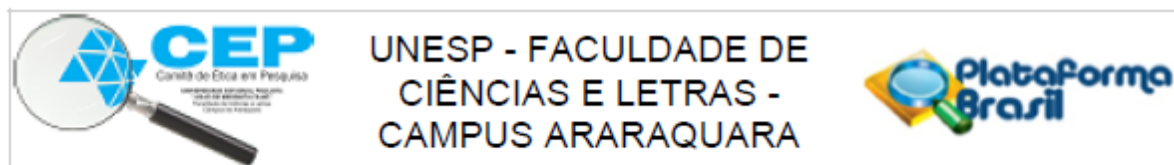
O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_865514.pdf	08/05/2017 17:14:10		Aceito
Outros	Instrumento__RaulBullying.docx	08/05/2017 17:13:17	RAUL ALVES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_RaulAlves.pdf	24/02/2017 10:49:20	RAUL ALVES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_RaulBullying.docx	14/02/2017 11:14:48	RAUL ALVES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RaulBullying.doc	14/02/2017 11:02:28	RAUL ALVES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As crenças de autoeficácia em espectadores nas situações de bullying: Porque ajudar?

Pesquisador: RAUL ALVES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 66076917.6.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.140.835

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado As crenças de autoeficácia em espectadores nas situações de bullying: Porque ajudar? poderá contribuir muito para o entendimento dos mecanismos de diminuição da violência moral que vem sendo realizada por meio do bullying praticado entre os jovens, sobretudo no ambiente escolar.

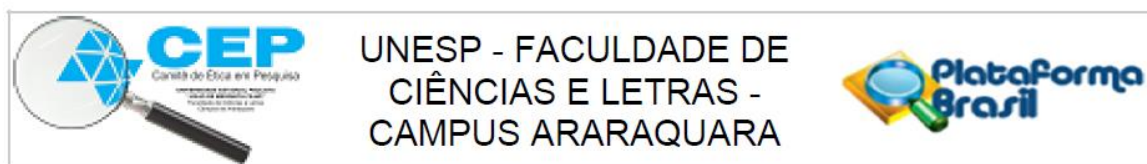
Objetivo da Pesquisa:

Por meio da participação de 300 jovens do ensino fundamental II que responderão a um questionário o projeto objetiva verificar qual a capacidade que os espectadores de agressões sofridas por seus pares possuem de intervir, ajudando a vítima de bullying a reverter a situação de violência que esta sofrendo. Objetiva também, verificar as justificativas que os espectadores possuem quando não se sentiram capazes de intervir na situação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador analisa os riscos, apontando-os ainda que mínimos sejam.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-8224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.140.835

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 27 de Junho de 2017

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador)

APÊNDICE D – Carta ao diretor da Unidade Escolar.

Araraquara, 12 de maio de 2018.

Ilmo. Sr. Diretor (nome)

Colégio (nome)

Como é de seu conhecimento, temos desenvolvido em conjunto com sua escola um projeto de trabalho com a convivência ética. Neste projeto está inserido o Programa de Apoio entre Iguais, ou seja, um trabalho em que alunos do Ensino Fundamental II participam e atuam em “Equipes de Ajuda”. Trata-se de um trabalho planejado e sistematizado para que amizade, assertividade, confiança, solidariedade e respeito, dentre outros, sejam valores presentes no cotidiano das relações e que permitam dessa forma, a superação das dificuldades de convivência na escola.

Para que possamos desenvolver ainda melhor esta tarefa, os alunos responderão a um questionário contendo perguntas sobre a convivência que têm na família e na escola, os valores presentes nesse cotidiano e ainda sobre sua disposição em ajudar os colegas. Trata-se de um conjunto de investigações que nos fornecerão dados para mensurar as possibilidades de transformação nas relações na escola. São parte de um grande projeto de Pesquisa conduzido por pesquisadores do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, sob nossa coordenação (Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara/SP) e do professor Dr. José Maria Avilés Martínez da Universidade de Valladolid – Espanha³⁸.

Vale ressaltar que os alunos poderão, a qualquer momento, recusar-se a participar da pesquisa sem que haja quaisquer prejuízos a ele. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes.

O uso desses instrumentos foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob os seguintes números CAAE 68795017.4.0000.5400; 66076917.6.0000.5400; 66086617.6.0000.5400.

Para o colégio, esses dados nos servirão de avaliação do trabalho bem como da reorganização das estratégias de convivência na escola. Dessa forma, gostaríamos de sua colaboração para que possamos agendar as datas de aplicação destes questionários.

Para que haja conhecimento dos senhores sobre as questões apresentadas nos instrumentos, em anexo, segue uma cópia que corresponde ao mesmo questionário a ser respondido pelos alunos pela internet.

A média de tempo gasta para preenchimento dele é de 30 minutos. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com a equipe de gestão de cada escola, de maneira que ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e somente após a autorização dos senhores. Todos os combinados sobre acesso à plataforma em que se encontram os questionários on line serão combinados previamente entre os senhores e um pesquisador de nossa equipe.

³⁸ Participam dessa pesquisa alunos de redes públicas e particulares do Estado de São Paulo em que estamos implantando, como em sua escola, esse sistema de apoio entre iguais e da Espanha, em que as Equipes de Ajuda também são desenvolvidas.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Luciene Tognetta
Prof. Dr. José Maria Avilés Martínez

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
Departamento de Psicologia da Educação - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP
Rod. Araraquara-Jaú, Km 1, s/n - Machado, Araraquara - SP, 14800-901
e-mail: lrpaulino@uol.com.br

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezados Pais,

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder a um questionário sobre as Crenças de autoeficácia dos espectadores nas situações de bullying, contendo 23 questões. A pesquisa será realizada na escola, em sala de aula, com o questionário impresso ou on-line através de um link. No caso de participação com respostas em versão impressa, agendaremos o dia para a aplicação do questionário com antecedência, com a direção da Escola e com o professor que estiver na sala.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a Escola ou com qualquer professor. No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o questionário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a). Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado. Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará a aplicação do questionário, de forma a solucionar possíveis dúvidas que possam surgir. Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas a qualidade da convivência na Escola. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, ele será integralmente ressarcido.

As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes. Os questionários serão identificados com um código e não com seu nome. Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

Pesquisadores: Raul Alves de Souza
Orientadora: Profa. Dra. Luciene Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (11) 97259-6642 / E-mail: raulalves38@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa ou do Responsável Legal

RG - _____ CPF - _____

APÊNDICE F – Carta endereçada aos pais dos alunos.

Campinas, maio de 2018.

Ilmo. Sr. Pai ou responsável
Colégio [....]

A escola de seu filho(a) tem desenvolvido um projeto de trabalho com a convivência ética entre os alunos. Neste projeto está inserido um programa de apoio entre pares que consiste na participação efetiva dos alunos na organização da escola para que valores como a ajuda, a tolerância, o respeito, sejam presentes em seu cotidiano. Esse trabalho já tem sido implantado em diversos países do mundo e tem sido, comprovadamente, uma grande inovação das escolas internacionais. As chamadas “Equipes de Ajuda” já são frequentes na Espanha, implantadas em várias escolas pelo prof. Dr. José Maria Avilés Martínez que é seu precursor e nosso parceiro de trabalhos e pesquisas junto ao GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral).

Para maiores informações sobre este trabalho, pedimos que acessem o site www.somoscontraobullying.org

Assim, consistindo-se num trabalho de rigor científico, para termos clareza e dados que nos permitam aperfeiçoar a proposta desenvolvida, realizaremos uma investigação sobre as características das ações dos alunos nas suas relações na escola.

Seu filho responderá a um questionário on-line com perguntas fechadas sobre suas relações na escola durante o próprio período de aula.

Desta forma, gostaríamos de contar com a participação de seu(a) filho(a) neste estudo. Esclarecemos que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos entrevistados. Caso seja necessária alguma informação complementar, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Pedimos que, havendo concordância com tal participação, a autorização abaixo seja remetida à escola imediatamente.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico, estudo e transformação da realidade, esperamos contar com sua colaboração que, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Departamento de Psicologia da Educação
Faculdade de Ciências e Letras Unesp.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ (pai/mãe ou responsável) autorizo meu(a) filho(a) _____, do ___ ano ___ a participar da pesquisa supracitada, respondendo às questões solicitadas e não se identificando.

Assinatura do pai/ mãe ou responsável