



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

DARLENE FERRAZ KNOENER

**QUANDO A CONVIVÊNCIA PEDE POR
CUIDADO: bullying e assédio moral em ambientes
universitários**

Araraquara – SP

2019

DARLENE FERRAZ KNOENER

QUANDO A CONVIVÊNCIA PEDE POR CUIDADO: bullying e assédio moral em ambientes universitários

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin

Agência de Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Araraquara – SP

2019

Knoener , Darlene Ferraz

Quando a convivência pede por cuidado: bullying e
assédio moral em ambientes universitários / Darlene
Ferraz Knoener – 2019
294 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: Maria Suzana de Stefano Menin

1. Bullying. 2. Formação. 3. Professores. 4. Moral.
5. Universidade. I. Título.

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

DARLENE FERRAZ KNOENER

QUANDO A CONVIVÊNCIA PEDE POR CUIDADO: bullying e assédio moral em ambientes universitários

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin

Agência de Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Data da Defesa: 18/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Telma Pileggi Vinha
Universidade Estadual de Campinas

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu filho Thomas e à minha filha Lauren, que aprenderam desde muito cedo que as tempestades não podem nos impedir de atravessar as nuvens e ir além.

Também dedico a todos os meus sobrinhos. Que minhas tentativas, erros, acertos e recomeços sejam sempre um incentivo para que persistam ampliando seus horizontes.

AGRADECIMENTOS

Para alguns talvez a gratidão seja uma forma de confissão de dívida por algo importante que alguém tenha feito. Uma ajuda, um favor, companhia ou benfeitoria. Diferentemente do restante deste trabalho, em que são evocados eruditos e diversos pesquisadores, ouso agora expor apenas o meu próprio conceito. Gratidão é uma sensação que toma conta do corpo e da mente, uma convicção de que se não fossem determinados acontecimentos, e muito mais, se não fosse por determinadas pessoas, nenhum problema seria solucionado e nenhum sonho realizado. Gratidão é a certeza de que somos apenas um grão de areia e se bastássemos sozinhos, nunca haveria mar. É uma história. A trajetória do sujeito com o meio que, numa relação dialógica, se encontram com um “outro” e seguem juntos, um pouco o “eu” um pouco esse “outro”. E sendo um ou muitos, é a esse “outro” que entregamos, com euforia ou solenemente, a mais completa satisfação de poder dizer: vivi!

Este trabalho está sendo concluído num momento de celebração, em que completo quarenta anos juntamente com a satisfação de finalizar o mestrado. Inevitavelmente saltitam pela mente lembranças cheias de significados. Ao revisitar essas memórias vejo o rosto de pessoas importantes, sinto seu toque, ouço suas palavras, recordo seu silêncio. Sorrio sentindo no peito a gratidão, ao mesmo tempo em que me assombro com o temor de ser injusta ao tentar mencionar tantos nomes aqui. Porém, ante ao anonimato prefiro o risco do esquecimento, mencionando pessoas e instituições que fazem parte do que sou e do que venho construindo.

Antes de tudo e todos, agradeço ao meu Eterno Pai. Complexo para alguns, inexistente para outros e real para mim. Aquele que já sabia de tudo antes que eu. Aquele que foi paciente enquanto fui teimosa. Meu Pai que é a Fonte de todo o bem que aspiro para mim e para todos os outros. Ao real sentido da vida, minha gratidão e eterna dependência.

Ao meu querido Claudio Knoener, a quem já chamei de amigo e há mais de 20 anos chamo de “Amor”. Ao meu companheiro na crença de que os sonhos são o nosso maior bem, sempre olhando para o futuro de maneira otimista, agradeço o apoio e a coragem. Obrigada por acreditar, por abrir mão de tantos investimentos, por dirigir em tantas madrugadas para que eu pudesse dormir, por cozinhar nos fins de semana, por ser um pai presente, e acima de tudo, por continuar sendo o meu melhor amigo.

Aos meus filhos Thomas e Lauren Ferraz Knoener, por oferecerem o seu apoio e amor, mesmo quando a saudade apertava o coração.

Aos meu pais, Antônio e Erly Rose Ferraz que ensinaram aos filhos que o estudo alarga

os caminhos e amplia os horizontes. Obrigada porque durante tantos dias e noites me receberam novamente dentro de sua casa, contentando-se com minha silenciosa presença confinada à tela de um computador. Obrigada porque cuidaram dos meus filhos em tantos momentos em que eu não consegui cuidar nem de mim mesma.

Agradeço também a outras duas mães. Minha sogra Miriam Mittang, que sempre me presenteia com sua paciência e carinho e que, durante muitos dias, fez companhia aos netos de maneira que minha ausência não fosse dolorosa para eles. E à outra mãe, tia Esther Jordão, que estando longe ou perto fisicamente, ocupa um espaço especial em meu coração e cuida dos meus filhos sempre que pode.

Aos meus irmãos, Edson Davi, Flavio e Nelson Ferraz, por existirem em minha história e por aceitarem que eu fizesse parte também da sua história.

Às minhas cunhadas Neusa Marli Torres dos Reis Ferraz e Vauquiria Tonete Knoener, minha imensa gratidão por acreditarem nos meus sonhos, me apoiando mesmo quando era difícil de concordar com minhas escolhas. Obrigada por torcerem por mim e por amarem tanto os meus filhos. Agradeço também as cunhadas Queila Angelica Faria Ferraz e Evinil Fritze Ferraz, por fazerem parte da minha vida, acreditando no meu potencial e me acolhendo com palavras e sorrisos.

Ao meu cunhado Clovis Knoener, que poderia muito bem ter sido mencionado anteriormente junto com meus irmãos, pois é isso que representa, um irmão. Obrigada por caminhar com meus filhos, por levá-los para aventuras, pela tolerância, pelo interesse e por cuidar de detalhes tão significativos da nossa vida em família.

À minha avó Maria Rita Vieira, que representa meus outros queridos avós que o tempo já levou. Obrigada ser o início de uma história que só vivemos porque um dia esses homens e mulheres nos deixaram muito mais do que um sobrenome, mas o legado de ser quem somos e crer naquilo que dá sentido à nossa existência.

Representando tantos amigos e amigas, agradecerei pelo carinho e trabalho da minha amiga Ana Marcia Vianna que, com sua discrição, profissionalismo e fé, me ajudou a planejar como seria a transição da vida de coordenadora pedagógica para o mundo da pesquisa. Agradeço também minhas grandes apoiadoras: Adriana Souza, Sara Prandi, Cynthia Almeida, Pollyanna Brambilla, Ellen Fonseca, Lucimara Sanches da Silva, Letícia Monarin e Ellen Amaral Monarin.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Karina Perez Guimarães e ao Prof. Dr. Adriano Sales Coelho, pelas breves, mas tão assertivas orientações a respeito das decisões e providências que eu deveria tomar para conquistar uma vaga de estudante de pós-graduação numa universidade

pública.

À Prof.^a Dr.^a Monica Abrantes Galindo de Oliveira pela recepção e atenção no meu primeiro contato com o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP de São José do Rio Preto.

Ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins, por me conduzir nos meus primeiros estudos sobre o desenvolvimento moral, por me orientar quanto às possibilidades e processos seletivos para o mestrado, pelos conselhos, pela atenção e pelo carinho fraterno que o torna um professor-educador. À sua companheira de pesquisas, Prof.^a Dr.^a Luciana Nogueira da Cruz, por me receber instantaneamente como amiga, colaborando para que eu conhecesse outros grandes pesquisadores, ajudando intensamente na coleta de dados e, o mais importante de tudo, por se tornar uma companheira de viagens, colecionando comigo lembranças incríveis.

À Prof.^a Dr.^a Telma Pileggi Vinha por me inquietar com suas palavras. Ao mencioná-la agradeço também a todos os estimados pesquisadores e pesquisadoras que conheci na UNICAMP, em especial os do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral do qual tenho a honra de fazer parte. Representando esta parte do grupo, agradeço em especial à Thais Leite Bozza por tudo que aprendi com suas pesquisas e à Juliana Zechi por seu grande apoio na coleta de dados.

Então, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta que, por acreditar que entre os alunos especiais podem estar os futuros pesquisadores, generosamente me recebeu no GEPEM, me aceitou como orientanda e tem me proporcionado grandes oportunidades acadêmicas. Além disso, sou grata por permitir que eu faça parte de suas histórias enquanto ouve afetuosamente também as minhas, interessando-se não somente pelo meu trabalho, mas também por meus sentimentos, minha saúde e por minha família. Obrigada pelos desafios e advertências que, dia após dia, tem feito de mim não somente uma pesquisadora, mas acima de tudo, um ser humano melhor. Agradeço também porque junto com a orientadora vieram os companheiros da UNESP, membros do “Supergrupo” Bullying do GEPEM, com os quais divido dúvidas, inseguranças, ideias, estudos, trabalhos, viagens, refeições, doces e doçura.

Dentre esses, Raul Alves de Souza que, além de amigo, viabilizou a coleta dos dados da pesquisa no formato online, à Sanderli Bicudo Bomfim que dividiu suas experiências, seus materiais e também suas maiores emoções. À amiga Sandra Trambaiolli De Nadai pelo companheirismo e sabedoria para ouvir e aconselhar. À Luciana Zobel Lapa por ser um exemplo de alegria e superação. À nossa “mascote crescida”, Natalia Pupin Santos, pela parceria nesta pesquisa e em tantas atividades que participamos nos últimos anos.

Aos demais membros do Supergrupo bullying que dedicam seu tempo e investimentos para contribuir com as pesquisas. Obrigada, amiga Catarina Carneiro Gonçalves, por se fazer tão presente mesmo morando tão longe. Obrigada Ana Luiza de Matos, Fabiano Berlini, Fernanda Issa Farhat, Larissa Di Genova, Lidia Morcelli Duarte e Talita Salati Lahr pela amizade e honra de trabalharmos juntos em tantos projetos.

Agradeço imensamente à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” pela oportunidade de avançar nos estudos. Representando a instituição, agradeço a Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin por sua contribuição como coorientadora deste trabalho e a todos os professores e professoras que colaboraram com a essa pesquisa, seja na construção do instrumento como na coleta de dados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço a Fundação CAPES pela bolsa concedida, que contribuiu grandemente para que pudesse me dedicar exclusivamente às pesquisas.

Finalmente, como estudante e pesquisadora da linha de pesquisa “Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas”, agradeço a cada professor e professora com quem tive contato como estudante ou como profissional da educação, em especial aos profissionais da Rede Adventista de Educação, com quem aprendi muito e também dividi grande parte da minha carreira profissional.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Paulo Freire (1997, p. 37)

RESUMO

São comuns as manifestações de violência, dentre elas o bullying e o assédio moral, no cenário educacional. Diante dos significativos índices de ocorrência desses fenômenos dentro das escolas e universidades e, da necessidade de aprofundar as investigações sobre correlação dos problemas de convivência com a formação em aspectos sociomorais e éticos dos futuros professores, este trabalho pretende ampliar os dados disponíveis para reflexão, bem como, eventualmente, para as propostas de intervenções nos ambientes de formação. O objetivo é investigar a ocorrência de problemas de convivência no ambiente universitário, em especial o bullying e o assédio moral. Também verificar, na percepção desses estudantes, a eficácia ou não das intervenções da universidade às situações de violência vividas, além de, averiguar se existem propostas de formação em seus cursos para o tema da convivência na escola. Para o levantamento da frequência e tipologias das manifestações de violência nas relações interpessoais, utilizamos de uma pesquisa on-line do tipo survey, com a opção de participação via versão impressa, aplicada em uma amostragem 318 estudantes do 1º e 3º ano de licenciaturas de diferentes campi da Universidade Estadual Paulista. A metodologia utilizada foi um estudo de campo de abordagem quantitativa descrevendo e explicando como os fenômenos bullying e o assédio moral podem manifestar-se também em escolas de nível superior. A análise de consistência dos dados foi obtida com a utilização de técnicas estatísticas da análise fatorial exploratória e os resultados da amostra indicam haver práticas características de bullying e assédio moral nos contextos da universidade, sendo possível também, verificar fragilidades nos sistemas de acolhimento dos estudantes e no preparo para a abordagem preventiva e intervenciva do bullying em sua futura prática docente. As discussões da epistemologia genética piagetiana e ainda, as contribuições da psicologia moral que delas advém forneceram a sustentação teórica a esta investigação.

Palavras-chave: Bullying. Formação. Professores. Assédio Moral. Universidade.

ABSTRACT

Manifestations of violence, such as bullying and moral harassment, are common in the educational scenario. Given the significant indexes of these phenomena within schools and universities and the need to deepen the research on the correlation of problems of coexistence with the sociomoral and ethical aspects formation of future teachers, this work intends to broaden the data available for reflection, as well as, eventually, to propound interventions in teacher training environments. The objective is to investigate the occurrence of coexistence problems in the university environment, especially bullying and moral harassment. Also, to verify, by these students' point of view, the effectiveness or not of the interventions of the university related to the situations of violence experienced, besides, to ascertain whether there is any offer of training in their courses for the subject of the coexistence at school. To survey the frequency and types of manifestations of violence in interpersonal relationships, we used a research based on the survey type, with the option of participating with a printed version, applied in a sample of 318 students from the 1st and 3rd year of graduation degrees from different campuses of *Universidade Estadual Paulista*. The methodology used was a field study of quantitative approach, describing and explaining how bullying and moral harassment phenomena can also manifest in college education. The analysis of data consistency was obtained using statistical techniques from the exploratory factorial analysis and the results of the sample indicate that there are bullying and moral harassment practices in the university contexts. It is also possible to verify weaknesses in the student reception systems and in the training for the preventive and interventional approach of bullying in their future teaching practice. The discussions of Genetic Epistemology by Piaget, and still the contributions of moral psychology that come from them, provided the theoretical support for this investigation.

Keywords: Bullying. Training. Teachers. Moral Harassment. College.

RESUMEN

Las formas de manifestación de la violencia son muy comunes en el escenario de educación, entre ellas están el bullying y el acoso moral. Frente los índices significativos de aparición de estos fenómenos en las clases y universidades y la necesidad de ahondar las investigaciones sobre la correlación de los problemas de convivencia con la formación en aspectos sociomorales y éticos los futuros maestros, este trabajo pretende aumentar los datos disponibles para reflexionar, así como, eventualmente, para las propuestas de intervenciones en los ambientes de formación docente. El objetivo es investigar la ocurrencia de problemas de convivencia en el ámbito de la universidad, en especial el bullying y el acoso moral. También, verificar, en la percepción de los estudiantes, la eficacia o no de las intervenciones de la universidad en las situaciones de violencia vividas, además de averiguar si hay otras propuestas de formación, en sus cursos, para el tema de la convivencia escolar. Para el levantamiento de la frecuencia y tipologías de las manifestaciones de violencia en las relaciones interpersonales, utilizamos una pesquisa online, del tipo survey, con la opción de participación por versión impresa, aplicada a una muestra de 318 estudiantes, de 1º y 3º año de licenciatura de diferentes campus de la Universidad Estadual Paulista. La metodología empleada fue un estudio de campo de abordaje cuantitativa, describiendo y explicando cómo los fenómenos de bullying o acoso moral pueden manifestarse también en escuelas de enseñanza superior. Las evaluaciones de consistencia de los datos fueron obtenidas por la utilización de técnicas estadísticas de análisis factorial exploratoria y los resultados de la muestra indican haber prácticas características de bullying y acoso moral en los escenarios de la universidad, siendo posible también, averiguar fragilidades en los sistemas de acogida de los estudiantes y de la capacitación para la abordaje preventiva y intervencionista del bullying en su futura práctica docente. Las discusiones de la epistemología genética de Piaget, además de las contribuciones de la psicología moral que de ellas derivan, ofrecieron la sustentación teórica de esta investigación.

Palabras clave: Bullying. Formación. Profesores. Acoso Moral. Universidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Postagem de um(a) estudante numa página de relacionamentos entre universitários	78
Figura 2 - Postagem de um(a) estudante numa página de relacionamento entre universitários	78
Figura 3 - Comentário sobre a Lei Antibullying no Facebook.....	103
Figura 4 - Comentário sobre a Lei Antibullying no Facebook.....	103
Figura 5 - Comentário sobre a Lei Antibullying no Facebook.....	104
Figura 6 - Blocos de informações pretendidas pelo instrumento de investigação da Qualidade da Convivência na Universidade	157
Figura 7 - Desenho geral de uma proposta de projeto de convivência para a universidade...	211

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Análise estatística paralela para verificação de número ideal de fatores	162
Gráfico 2 - Comparação do F1 em relação ao ano do curso.....	173
Gráfico 3 - Comparação do F2 em relação ao ano do curso.....	175
Gráfico 4 - Comparação do F2 em relação ao gênero	176
Gráfico 5 - Comparação do F3 em relação a percepção do desempenho acadêmico.....	178
Gráfico 6 - Comparação do F3 e a percepção de como o são vistos na faculdade	179
Gráfico 7 - Comparação entre o F3 e o ano do curso	180
Gráfico 8 - Comparação entre F3 e os gêneros.....	180
Gráfico 9 - Comparação entre o F3 e religião	181
Gráfico 10 - Comparação entre o F5 e os anos.....	186
Gráfico 11 - Comparação entre o F5 e religião	187
Gráfico 12 - Comparação do F6 em relação ao ano do curso.....	188
Gráfico 13 - Comparação do F7 com o ano do curso	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação do número de fatores ideais a partir da análise paralela	162
Tabela 2 - Matriz de componente rotativa	163
Tabela 3 - Consistência interna	166
Tabela 4 - Escores alcançados em cada fator	169
Tabela 5 - Valores do poder do teste para comparações dos fatores entre os anos	170
Tabela 6 - Dados descritivos sobre os efeitos sentidos em casos de violências	172
Tabela 7 - Dados descritivos sobre práticas que caracterizam o bullying	174
Tabela 8 - Dados descritivos sobre práticas que caracterizam o assédio moral	177
Tabela 9 - Percepção do desempenho acadêmico e como são vistos na faculdade	178
Tabela 10 - Dados descritivos sobre a percepção de apoio por parte da autoridade	183
Tabela 11 - Dados descritivos sobre a postura da universidade em casos de violência entre estudantes	184
Tabela 12 - Dados descritivos sobre o conhecimento de normas, portarias e sistemas de acolhimento de denúncias	185
Tabela 13 - Sobre a postura da universidade diante de problemas entre professores e estudantes	185
Tabela 14 - Dados descritivos das questões do F6	188
Tabela 15 - Dados descritivos sobre o apoio entre pares em situações de agressão	189
Tabela 16 - Dados descritivos dos itens sobre o clima de segurança na universidade	190
Tabela 17 - Dados descritivos sobre a discussão de temas referentes as relações interpessoais	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAPIA - Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência.
- AFE - Análise Fatorial Exploratória.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.
- AP - Análise Paralela.
- APEOESP - Sindicatos do Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária.
- CNE - Conselho Nacional de Educação.
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
- ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.
- F1 - Fator 1.
- F2 - Fator 2.
- F3 - Fator 3.
- F4 - Fator 4.
- F5 - Fator 5.
- F6 - Fator 6.
- F7 - Fator 7.
- F8 - Fator 8.
- FAED - Faculdade Adventista de Educação.
- FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.
- GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral.
- IAE - Instituto Adventista de Ensino.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

OECD - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

PNE - Plano Nacional de Educação.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAI - Sistemas de Apoio entre Iguais.

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

SINAJUV - Sistema Nacional de Juventude.

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora.

UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo.

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

MEMORIAL	21
APRESENTAÇÃO.....	31
1 INTRODUÇÃO.....	34
1.1 A pesquisa atual.....	36
CAPÍTULO II.....	38
2 A BUSCA POR EXPLICAR AS AÇÕES HUMANAS NA CONVIVÊNCIA.....	39
2.1 Moral ou ética? Moral e ética? Sobre aquilo que tem valor	40
2.2 Uma história sobre o bem e o mal: como chegamos até aqui?.....	43
2.3 Certo ou errado? A ampliação da discussão para outros ramos da ciência	46
2.4 A moral na obra de Piaget e os que vêm depois – os pressupostos psicológicos	49
2.5 As escolhas humanas e as violências que atingem a convivência.....	56
CAPÍTULO III	59
3 QUANDO OS VALORES MORAIS FALTAM - A VIOLÊNCIA QUE FERE A CONVIVÊNCIA	60
3.1 Os problemas de convivência no cotidiano da escola	63
3.2 O assédio moral	71
3.3 Uma violência escondida e cruel: o bullying	81
3.4 A versão virtual do bullying	95
3.5 Bullying e assédio moral: diferenças e danos às representações de si	100
3.6 O desengajamento moral e sua correlação com as práticas de intimidação	103
CAPÍTULO IV	111
4 QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO MORAL?	112
4.1 Quando a escola educa moralmente?.....	115
4.2 Ambiente cooperativo ou o caminho para a indiferença? Considerações sobre clima escolar.....	118
4.3 Do “eu” para o “outro”. A importância do professor por toda uma vida	124

4.4 A formação inicial do professor. Será que o professor se “forma” para educar?	126
CAPÍTULO V	136
5 O MÉTODO	137
5.1 A abordagem metodológica.....	143
5.2 O lócus e os participantes	144
5.3 Instrumento.....	148
5.3.1 A construção do instrumento de investigação da Qualidade da Convivência na universidade.....	148
5.3.2 Fase A do piloto.....	150
5.3.3 Fase B do piloto.....	153
5.3.4 A versão final do instrumento	156
CAPÍTULO VI	159
6 RESULTADOS	160
6.1 Sobre a análise estatística dos dados	160
6.2 Sobre o tamanho amostral	168
6.3 Apresentação geral dos dados.....	169
6.4 Estudo 1 – Os problemas de convivência envolvendo estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral	171
6.4.1 Sobre os efeitos sentidos em casos de violência.....	171
6.4.2 Sobre o bullying (e cyberbullying)	173
6.4.3 Sobre o assédio moral.....	176
6.5 Estudo 2 – A percepção de apoio em meio aos problemas de convivência	181
6.5.1 Sobre o que os participantes pensam a respeito da postura docente em meio às práticas de intimidação	182
6.5.2 Sobre o que os estudantes pensam a respeito da postura da universidade diante da violência	183
6.5.3 A quem pedem ajuda quando sofrem agressões diversas ou cyberbullying? Percepção do acolhimento do sistema universitário	187
6.5.4 Sobre a percepção do apoio dos pares na vivência de problemas na convivência	189

6.6 Estudo 3 – Discussão sobre os temas da convivência e o preparo dos futuros professores	191
6.6.1 Sobre a discussão de temas referentes às relações interpessoais nas licenciaturas	191
7 DISCUSSÃO	195
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES	241
APÊNDICE A – TCLE	241
APÊNDICE B – Instrumento de Pesquisa.....	243
APÊNDICE C – Carta Conselho Bauru	249
APÊNDICE D – Carta Ibilce.....	253
APÊNDICE E – Carta CNEPP	255
APÊNDICE F – Carta Conselho Pedagogia Prudente.....	257
APÊNDICE G - Tabela – Unidades da UNESP e oferta de cursos de licenciaturas.....	259
APÊNDICE H – Quadros e Gráficos: Dados completos das comparações	260
APÊNDICE I – Questionário remunerado de acordo com a presente investigação.....	286

MEMORIAL

Era uma igreja grande com uma escola ao lado. Um playground com bastante “terrinha” para brincar. Eu tinha cinco anos e me lembro bem do espaço interno e externo da escola. A sala de aula era pequena, com muitas crianças. Depois de dois ou três dias, fui levada para outra sala, maior, e que ficava em frente ao playground. “Darlene, diga para a mamãe que você foi transferida porque está ADIANTADA”. Eu não fazia ideia do que isso significava e nunca entendi como decidiram me enviar para uma turma mais adiantada sem ao menos conversar com meus pais. Fiquei treinando a palavra “transferida” na perua para conseguir reproduzir a frase que a professora havia “enviado” para minha mãe.

Ninguém questionou e eu segui, tímida e com vontade de chorar a cada vez que tinha que falar com a professora, seja para pedir para ir ao banheiro, ou para entregar-lhe a lata de leite condensado para contribuir com alguma campanha que já não consigo lembrar.

Não me lembro das tarefas, talvez do livro didático com alguns triângulos que eu tinha que pintar. O playground, este sim eu me lembro, principalmente do gira-gira logo em frente à sala de aula. Um dia, mamãe disse que eu não iria mais. Não entendia porque tinha que parar de ir para a escola, ela dizia para os amigos da família que eu “não gostava da escola”.

Não sei por quanto tempo fiquei em casa, ela diz que foram seis meses. Lá estava eu em frente a outra grande igreja, ao lado de uma escola. Não havia playground na frente, mas um jardim cheio de passarelas sinuosas onde eu costumava brincar em quase todas as tardes de sábado. Minha mãe segurava uma de minhas mãos e caminhava feliz pelo jardim. Fez uma pausa e sorriu para mim: “Primeiro aninho, que linda!”

Lembro-me de ouvir mamãe contando aos amigos e familiares que, embora eu ainda tivesse seis anos, a diretora achou que eu não precisava cursar a pré-escola. Então fui direto para a primeira série (hoje o segundo ano do Ensino Fundamental).

Os primeiros dias foram difíceis. Chorei muito com a lição do “Tatu” da cartilha. Havia uma figura de uma aranha, eu “lia” A-RA-NHA, mas a mamãe ficou brava. Era “teia”. A professora tinha um retângulo de cartolina com uma “janelinha” no meio. Passava a janela pela lista de palavras da cartilha na ordem e depois “salteadas” para ver se eu sabia ler ou só havia decorado as palavras. Comigo deu tudo certo, a professora gostava tanto de mim que me convidou para ser a daminha de honra em seu casamento, mas por vezes presenciei ela puxando a orelha de alguns colegas que deixavam o caderno cheio de “orelhas”.

Tive dias felizes e outros nem tanto. A lição do “lh”, do “tr” do “ço, çu” e principalmente

do “bl” foram angustiantes. E o playground? Não o encontrei, nem mesmo corri no recreio. Se brinquei, não me lembro. Apesar disso, fui feliz ali.

Em casa, desde que existi como um “eu separado dos outros” gostei de música. Meu pai tinha uma coleção interminável de discos de vinil, os quais podiam ser ouvidos numa moderna vitrola que comportava vários LP’s de uma vez. Eram histórias infantis, óperas e artistas declamando poesia. Desde a “Dona Baratinha” até “La Traviatta”. Minha cunhada tocava piano, um parente distante também, e sempre me encantava vê-los tocando. As muitas horas andando pela sala, ao lado da vitrola e “vendo” as músicas em minha imaginação foram agraciadas por um presente do meu tio: um piano de madeira em miniatura.

Aos 10 anos de idade, entrei na sala de estar num entardecer de uma sexta-feira e vi um piano “de verdade”. Todas as luzes da sala e dos abajures estavam acesas e a bela madeira, nem clara e nem escura demais, parecia um espelho. Não pude encontrar palavras, então apenas chorei. Enquanto as lágrimas de emoção e alegria tomavam conta do meu rosto e minhas mãos, meu pai, devidamente posicionado, fotografava ininterruptamente cada etapa da minha reação. Esta era a maneira de registrar esse momento, uma vez que naquela época era muito incomum ter uma câmera de gravação de vídeo.

Comecei a estudar piano num conservatório famoso que ficava dentro de uma outra escola, ao lado de uma igreja. Os pianos antigos e o piso de taco tinham cheiro de mofo, mas o que mais me preocupava era a senhora idosa vestindo um hábito branco. Ela sorriu para mim, disse que eu não deveria ter medo, pois era “gente como todo mundo”. Alguns dias depois, descobri que seguiria com medo, pois a cada nota errada, sentia a batida do seu lápis sobre a parte superior das minhas mãos. A vontade imensa de ser pianista e o medo do lápis me levaram longe rápido. Em um ano “passei” por todos os livros que as outras crianças estudavam em três. Novamente eu estava ADIANTADA.

Enquanto seguia sendo a aluna exemplar do conservatório, continuei cursando do “1º Grau” na mesma escola até o final da 8ª série. Como não ofereciam o “Colegial”, precisei ser matriculada numa escola estadual. Disseram aos meus pais que era uma das melhores da cidade, mas lamentavelmente isso não me parecia verdade. A professora de Língua Portuguesa demonstrava um alto nível acadêmico e nunca faltou a uma aula. Produzíamos muitos textos e ela sempre corrigia a todos. A de matemática também era assídua, mas dava medo. Sendo ex-mulher de um empresário poderoso, ia dar aulas com roupas caras e extravagantes, fato que gerava muitos comentários entre os alunos, que acabam por tumultuar a aula e trazer sobre a turma os olhares penetrantes da professora. Os demais, que lástima. Talvez tenha tido cinco aulas de Química ao longo do ano. A professora de Geografia gastava boa parte da aula falando

sobre o sistema reprodutor. Dos outros professores, nem mesmo me lembro.

Embora tivesse uma experiência decepcionante na escola pública, meus pais seguiram custeando meus estudos no mesmo conservatório, que nessa época passou a pertencer a uma universidade privada também confessional. Por ter iniciado os estudos de piano há apenas 4 anos, deveria estar no 4º ou 5º ano do curso de piano clássico, mas como era a aluna ADIANTADA, já era tempo de prestar a prova do curso técnico em música. Não tive um desempenho satisfatório, mesmo assim fui aprovada. Como não precisava estudar muito as matérias do curso Colegial, podia me dedicar bastante ao curso de música. Conseguir acompanhar e logo me destaquei por ser uma aluna de 14 anos no meio das moças mais velhas da alta sociedade.

Eram tempos difíceis. Meu pai, que era vendedor autônomo, e minha mãe, que era professora, tinham dificuldade em manter os custos do conservatório. Foi quando alguém disse para o meu pai que se eu estudasse em uma das unidades do mesmo colégio que meus irmãos haviam feito a faculdade, ele conseguiria pagar o Colegial e o Técnico em Música pelo mesmo valor que pagavam somente no conservatório em que eu estava. Havia apenas um detalhe: precisaríamos nos mudar de cidade.

Quando completei 15 anos saímos de Bauru, no interior de São Paulo, e fomos morar em Artur Nogueira, para que eu pudesse estudar o 2º ano do Colegial e do Técnico em Música no campus de Engenheiro Coelho do atual UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo (na época IAE – Instituto Adventista de Ensino). Foi uma época difícil da vida. A mudança, o recomeço, a nova condição financeira da família, que foi se tornando cada vez mais complicada, além de estranhar a cidade pequena, tão diferente daquela que nasci. Mas também foi um período muito feliz. A escola, que até hoje fica numa bela fazenda, era ampla e com uma grande área verde. Eu sofria muito pela saudade dos amigos que tive desde a infância, mas também fui aprendendo a me misturar em novos grupos e conhecendo novas pessoas. São amigos e amigas que me acompanham até hoje, dentre eles o primeiro garoto que conheci no primeiro dia de aula, com quem divido os sonhos, as alegrias, as lágrimas e os desafios há mais de 20 anos. Estava especialmente empolgada porque o IAE estava pleiteando junto ao MEC a abertura da Licenciatura em Artes com Habilitação em Música.

Porém, no ano seguinte algo ruim aconteceu. Passei a ter dores insuportáveis nos braços e nos ombros. Minha mãe conseguiu uma consulta com um ortopedista do único posto de saúde da cidade. Ele disse que eu não poderia mais tocar piano.

A falta de recursos médicos no município e de recursos financeiros da família nos impediram de procurar outra opinião prontamente. Foi então que deixei de ser a aluna

ADIANTADA para ser uma aluna numa condição especial. Nesse ínterim, soubemos que a licenciatura de Artes não funcionaria no ano seguinte, em que eu já iria para a faculdade. Eu estava sonhando em prestar o vestibular para a graduação em Música na UNICAMP, havia uma prova prática de admissão, eu precisaria treinar horas e horas de piano. Como poderia parar tudo? Em lágrimas de dor e decepção fui para a aula de piano, contei o que estava acontecendo para a professora. Não houve puxões de orelha, nem batidas do lápis em minhas mãos. Enquanto eu chorava ela passava sua mão nas minhas costas e dizia que aquilo poderia ser bom. Que ela prepararia um programa especial para o aperfeiçoando da leitura de partituras, o trabalho com ritmo, a interpretação e outras técnicas que eu não havia desenvolvido adequadamente, justamente por ter sempre feito tudo mais rápido do que era adequado. Explicou-me inclusive que as deficiências de técnicas que eu apresentava na execução das peças naturalmente me impediriam de entrar prontamente na faculdade de música assim que terminasse o Colegial. Foi a primeira vez que percebi que uma escola precisa ser lenta o suficiente para que seus alunos possam se mover em construção e que a autoridade de um professor não se dá pela imposição, mas sim por uma eleição afetiva por parte do aluno.

Naquele restante de ano não segui o programa normal do curso. Todos os professores me apoiaram muito, inclusive o diretor, que um dia me chamou para conversar sobre um médico que havia conhecido na cidade de Campinas. Apesar do valor da consulta estar muito além das nossas possibilidades, meus pais me levaram até lá. As técnicas empregadas pelo médico e as técnicas trabalhadas por minha professora de piano foram minha libertação. As dores se foram e deram lugar a uma nova aluna, mais serena, mais expressiva e madura.

Ao recordar a postura daqueles professores-músicos percebo que – sem que essa fosse sua intenção – retiraram do meu coração a aspiração de ser uma profissional de música e, com isso, deixaram vago o lugar que em breve seria preenchido pela profissão da educação.

Nas férias do meio do ano, fui trabalhar numa cidade do interior do Paraná, vendendo livros sobre saúde e família. Já era a segunda vez que eu ficava longe da família para trabalhar. O valor que eu ganhava não era grande, mas sempre ajudou a custear meus estudos. Fazia esse trabalho junto com uma equipe de universitárias do IAE, muitas delas estudantes de Pedagogia. Nas horas vagas elas contavam histórias interessantes sobre seus estágios, suas aulas de filosofia, de prática de ensino e outras disciplinas. Eram garotas cheias de ideais de fazer da educação sua profissão e sua missão.

Voltei das férias pensativa, pensando em onde gostaria de estar no futuro. Talvez tenha fechado os olhos e não tenha imaginado uma sala cheia de pessoas ouvindo um piano de cauda. É provável que, em algum momento, tenha imaginado o quadro verde, as carteiras e vozes

infantis.

Em 1996, iniciei os estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia na FAED – Faculdade Adventista de Educação do IAE. Nessa época, as disciplinas básicas eram concentradas nos dois primeiros anos do curso e no 3º e 4º anos optávamos por disciplinas específicas das habilitações na área em que pretendíamos seguir carreira. No meu caso, escolhi a habilitação em Matérias Pedagógicas da Educação Infantil e Séries Iniciais e a habilitação em Supervisão (coordenação) Pedagógica.

Muitos professores da licenciatura eram também professores da escola de Educação Básica no próprio IAE, por isso, vivenciei experiências diversificadas e enriquecedoras nos estágios obrigatórios. Nessa época eu já dava aulas de musicalização infantil e de piano em duas escolas de Artur Nogueira, além de cumprir à risca as horas dos estágios de observação e regência em sala de aula na escola de 1º Grau.

Dentre esses professores, destacaram-se as docentes das disciplinas de Metodologia do Ensino na Pré-Escola, Métodos e Técnicas de Alfabetização, Práticas de Ensino, Currículos e Programas e Supervisão Escolar do 1º e 2º Grau. Uma delas havia sido aluna de Jean Piaget e, embora não tivesse tido a oportunidade de terminar o curso (e de ter um diploma que comprovasse que assistiu suas aulas pessoalmente), falava com propriedade sobre a Epistemologia Genética. Era uma mulher corajosa, pois havia discussões polêmicas no meio acadêmico sobre o construtivismo. A outra era uma jovem professora que havia retornado ao Brasil recentemente após concluir seus estudos na Suíça. Era estudiosa do Ensino Cooperativo e do trabalho com salas ambiente e, por ser também a supervisora escolar (coordenadora pedagógica) da Escola de Educação Básica, colocava seus estudos em prática junto aos docentes do 1º e 2º Grau. Graças a ela nossos estágios eram intensos e práticos, inclusive cada aluno da graduação tinha que acompanhar o trabalho dela durante uma semana. Suas aulas sempre demandavam a interação dos estudantes e, embora tivéssemos o direito de faltar, evitávamos ao máximo, pois sabíamos que ela solicitaria que cumpríssemos todas as atividades e produções da aula perdida em casa. As professoras das disciplinas de Educação Infantil e Alfabetização também atuavam nas séries relacionadas na escola de Educação Básica, por isso, também acompanhámos sua rotina de sala de aula e vivenciamos a prática das teorias que defendiam.

Ao concluir a graduação em 1999, fui dispensada de uma das escolas de Artur Nogueira devido à contenção de gastos. No início do outro ano, não consegui uma vaga para atuar nas séries iniciais em outra escola, então fui trabalhar como secretária num dos departamentos de pós-graduação do IAE (nesta época já UNASP). Concomitantemente, segui dando algumas aulas de musicalização na outra escola de Artur Nogueira. Foi um período bem difícil, pois eu

me sentia presa e isolada dentro da sala da secretaria. Ao caminhar pelo campus, meus professores da FAED perguntavam: “O que aconteceu que você foi parar num setor de trabalho burocrático?”.

Após um ano da conclusão da licenciatura, no final do ano 2000, meu marido, que era gerente de Departamento de Pessoal no UNASP, foi transferido para São José do Rio Preto, sede administrativa da rede de Escolas Adventistas do oeste paulista. Fiquei empolgada com a mudança, pois sabia que a minha professora de Supervisão Pedagógica agora era a coordenadora geral da rede naquela região. Prontamente escrevi para ela reafirmando meu grande sonho de dar aulas para turmas de séries iniciais. Fiquei sonhando com a possibilidade de ser professora de uma turma de 4^a série (atual 5^º ano).

Chegamos em São José do Rio Preto e já na recepção minha ex-professora da FAED me esperava de braços abertos e um largo sorriso. Entretanto, toda a empolgação se esvaiu quando ela disse: “Bem-vinda minha coordenadora!” Fui encaminhada para a sala do diretor geral da rede, e lá me explicaram que a coordenadora da escola da sede, um colégio de mais de 500 alunos distribuídos entre o Jardim ao 3^º ano do Ensino Médio, havia sido transferida, e que tinham planos que eu assumisse o cargo. Argumentei que eu nunca havia sido professora regente de uma turma de séries iniciais ou Educação Infantil, mas ele sorriu e disse: “já é regente de música...”

Foi assim que, novamente, fiquei ADIANTADA. Enquanto todos os colegas de graduação estavam iniciando sua carreira como professores em sala de aula, eu estava ocupando, aos 22 anos, o cargo que planejara para dali a dez anos.

Não foi fácil, mas não posso dizer que foi uma experiência ruim. Devido ao grande número de horas de estágios organizados pela faculdade, práticos e bem aproveitados, eu me sentia preparada tecnicamente. Os erros que cometia eram fruto muito mais de minha inexperiência do que da falta de conhecimento.

Após um ano e meio atuando como coordenadora (ainda não tinha completado 24 anos), o diretor foi convidado a trabalhar num grande colégio da rede em outro estado. Em função da escola em que eu estava ser grande e no mesmo prédio da sede, não era fácil encontrar um diretor ou diretora que estivesse disposto(a) ou preparado(a) para trabalhar no que chamavam de “vitrine”. Foram longas reuniões na mantenedora, tentando decidir quem ocuparia o cargo. Até que um dia fui comunicada de que seria a diretora interina durante os próximos cinco meses até o fim do ano letivo. Essa condição se estendeu durante um ano e meio, e só deixei a direção da escola quando meu primeiro filho nasceu.

No período em que fui diretora, conseguimos reunir um grupo de profissionais da escola

e da mantenedora para abrir uma turma de especialização em Psicopedagogia oferecida pela FAIMI, uma Faculdade de Mirassol (cidade próxima a São José do Rio Preto), no próprio prédio de nossa escola. A coordenadora do curso e professora de algumas disciplinas era doutora pela UNICAMP, e o grande referencial teórico de suas pesquisas e trabalho em sala de aula eram os estudos de Piaget. Foi quando, mais uma vez, estudei os estágios de desenvolvimento dos mecanismos mentais da criança. O professor da disciplina de Psicomotricidade, que orientou minha monografia, também era doutor e estudioso da teoria piagetiana. O curso teve duração de 18 meses, com aulas semanais e presenciais. Apesar de ter engravidado e ter tido meu primeiro filho nesse ínterim, fui a primeira a fazer a defesa da monografia, em que apresentei um estudo sobre a influência da vida pré-natal no desenvolvimento posterior da criança. Depois disso, nunca mais consegui voltar a estudar regularmente e formalmente. Já não era mais uma profissional iniciante e fui me envolvendo arduamente na rotina da escola, sem que pudesse refletir sobre minhas práticas e avaliar minha própria atuação.

A maternidade também teve um grande impacto nas decisões que tomei nos anos seguintes. Houve períodos em que fui coordenadora em meio período, professora de Ensino Religioso para as turmas de Ensino Fundamental II (eu havia cursado essa habilitação na FAED também). Em determinado período pedi demissão para cuidar da saúde do filho e depois voltei trabalhando em período integral. Enfim, em meados de 2012, consegui fazer somente aquilo que mais gostava, que era ser coordenadora do Ensino Médio.

Embora os últimos anos tenham sido produtivos do ponto de vista profissional, sentia que todos os desfechos precoces da minha vida de estudante e de professora causaram em mim uma certa fragilidade. A escola dobrou de tamanho, o número de professores e funcionários idem. A rotina parecia me engolir e eu já não atuava com base naquilo que havia estudado, mas sim num movimento contínuo de atender as demandas, conforme a diretoria de ensino, a mantenedora da escola, os pais e os quatro diretores diferentes (depois que deixei a direção) solicitavam. Com o tempo deixei de ler, de estudar, e minhas opiniões sobre educação foram paulatinamente sendo atreladas ao senso comum.

Isso ficou muito evidente quando começamos a enfrentar alguns problemas de comportamento dos alunos e insucesso no sistema de avaliação. Eu sabia que havia muita coisa errada, mas não sabia resolver.

Nessa época comecei a atuar como voluntária num projeto para meninas de escolas públicas da periferia. A ênfase era trabalhar valores sociomorais e contribuir para o desenvolvimento da autoestima e autorrespeito daquelas alunas. Percebi que elas ficavam atentas e empolgadas com tudo que eu ensinava. Havia em seu olhar um pedido de ajuda para

encontrar uma vida além da pobreza, da violência doméstica, da gravidez precoce e do tráfico de drogas. Quando eu estava com elas sentia algo que já não sentia no meu trabalho: uma profissional de educação relevante.

Conclui que muitas das minhas inquietações eram oriundas de três fatores: o primeiro, o fato de durante toda a vida acadêmica ter “pulado” fases; o segundo, a falta de estudo, pois já havia se passado dez anos desde que terminara a especialização; o terceiro, ter vivido durante a maior parte da vida acadêmica e profissional no mesmo contexto de escolas particulares confessionais. Não lamento por isso, eram todas instituições de grande reconhecimento acadêmico que estão em ascensão até hoje, mas tratava-se de um currículo cuja visão de educação era unilateral.

Sem saber muito a respeito das implicações disso, decidi fazer um mestrado. Devido a vários fatores, fazia questão que fosse um programa de uma universidade pública. Conseguí uma reunião com um dos orientadores do meu marido, Prof. Dr. Adriano Coelho, e posteriormente encontrei casualmente minha coordenadora da especialização, Prof.^a Dr.^a Karina Perez Guimarães. Ambos alertaram que seria um caminho longo até conseguir uma vaga, que eu deveria estar disposta a viajar muito, ser aluna ouvinte, frequentar congressos e palestras e diferentes regiões do país e talvez abrir mão do meu emprego.

A Prof.^a Karina recomendou que eu participasse da Semana da Educação na UNESP. Fiz minha inscrição e participei de todas as palestras, debates e várias oficinas. Conheci uma professora do Departamento de Educação, a Prof.^a Dr.^a Monica Galindo. Ela foi muito receptiva e mencionou que pretendia iniciar um grupo de estudos. Seguimos mantendo contato, inclusive ela ajudou em várias ocasiões indicando alunos da licenciatura em Química para trabalhar comigo na escola. Terminei aquela semana com a certeza de que aquele era o lugar em que eu queria e deveria estar e, juntamente com meu marido, passamos a ponderar maneiras de tornar esse propósito uma realidade.

Nesse ínterim, conheci o Prof. Dr. Raul Aragão Martins numa palestra que ministrou na mantenedora da escola. Foram meses até eu criar coragem de escrever para ele, solicitando a oportunidade de me aproximar de seus estudos. Conseguí uma reunião, levei meu currículo e expressei meu desejo de estudar. Eu desconhecia suas referências teóricas e nunca havia lidos seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade. Mas, por ter sido orientador de mestrado de uma das minhas coordenadoras, conhecia o trabalho e as referências teórico-filosóficas da rede Adventista de Educação e entendeu que eu poderia me identificar com suas pesquisas. Naquela tarde, solicitou que eu estudasse o livro “O Juízo Moral na Criança” de Piaget, e que retornasse em algumas semanas para discutir a obra. Também me convidou para participar de

um grupo de estudos que estava retomando suas atividades. Tudo parecia fazer sentido, pois todos os professores que exerceram maior influência em minha jornada acadêmica e profissional estudavam Piaget.

Os meses se passaram e eu não progredi muito. A cada vez que tentava ir na reunião do grupo de estudos, algo acontecia na escola e eu não conseguia ir até a UNESP. Em casa, meu marido e eu seguíamos fazendo contas e planos para que eu pudesse me afastar do trabalho e me dedicar aos estudos.

Passaram-se cerca de dois anos desde o dia que assisti a primeira palestra no IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP – campus São José do Rio Preto, até que em dezembro de 2014 – cerca de 18 anos atuando na mesma rede de escolas – apresentei meu pedido de demissão.

Em janeiro de 2015, agendei uma reunião com o Prof. Raul, que seguiu me orientando quanto aos processos seletivos dos programas de pós-graduação dos campus de Marília e Araraquara, uma vez que na época não havia nenhum curso na área em São José do Rio Preto. Em Marília não era necessário indicar um orientador no momento da inscrição. Em Araraquara indiquei como primeira opção a Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta, parceira do Prof. Raul nas pesquisas que resultaram numa proposta de construção de uma escala de avaliação de valores sociomorais em escolares e professores, financiada pela Fundação Carlos Chagas.

Iniciei o estudo das bibliografias propostas para os processos seletivos de cada programa. Eram abordagens teóricas muito diferentes e isso causou certa inquietação teórica. Mas na lista de livros de Marília havia duas obras de Piaget, que foram muito relevantes quando associadas ao que eu havia estudado no “Juízo Moral”. Aos poucos, foi ficando claro para mim quais as teorias em que eu iria apoiar minhas futuras investigações.

Como já era esperado, nas primeiras tentativas não fui aceita em nenhum dos programas. Persisti com base nos conselhos que o Prof. Adriano Coelho havia me dado anos antes. Fui aceita como aluna especial no Programa de Educação Escolar em Araraquara e participava de todas as palestras, aulas e conferências que chegavam ao meu conhecimento.

A primeira disciplina como aluna especial foi ministrada pela Prof.^a Luciene Tognetta que, juntamente com a Prof.^a Telma Vinha, lidera o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNESP e da UNICAMP. A partir desse momento, fui me envolvendo nas pesquisas sobre o fenômeno do bullying, o clima escolar e os sistemas de apoio entre pares, todas elas conduzidas a partir da perspectiva da Psicologia Moral e da Epistemologia Genética piagetiana. Ingressei no grupo 2 do GEPEM, para pesquisadores iniciantes, e fui inserida nos demais estudos do grupo, que estão intimamente relacionados com a dinâmica das instituições

de Educação Básica, por isso, todas as pesquisas envolvem a atuação direta na escola, seja na formação de professores, bem como na formação de alunos protagonistas que atuam como membros das Equipes de Ajuda, um sistema de apoio entre pares que visa o acolhimento dos alunos e alunas e seu fortalecimento para que possam se proteger do bullying e combater essa forma de violência na escola.

No ano seguinte, quando eu já atuava como formadora nos projetos do GEPEM, atendendo professores na rede de escolas municipais de Hortolândia, fui aceita como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus Araraquara.

Convencida do referencial teórico que era mais significativo e coerente para mim, iniciei os estudos sobre o bullying e o assédio moral nos contextos de formação de professores, tendo a honra de ser orientada pela Prof.^a Luciene, tendo a coorientação da Prof.^a Maria Suzana de Stefano Menin e o apoio do GEPEM.

Atualmente, sigo cursando o mestrado e atuando como formadora nos projetos de convivência e escola públicas e particulares. Além disso, sou bolsista da CAPES, o que viabilizou a minha dedicação exclusiva aos estudos e pesquisas.

Antes de terminar, não poderia deixar de mencionar que, no intervalo decorrido entre meu pedido de demissão e a conquista da bolsa do mestrado, obtive parte dos recursos financeiros para custear viagens e estudos dando aulas de musicalização para bebês. Aquele mesmo sonho da infância e aquele mesmo piano foram a garantia de que eu pudesse chegar até esse momento da minha trajetória acadêmica. No fim das contas, não me tornei uma grande concertista ou uma pianista virtuosa, mas encontrei um caminho que tem me ajudado a encontrar a Darlene que eu ainda posso ser.

APRESENTAÇÃO

Introdução à introdução: quando tudo começou...



O tema da palestra era *bullying*. As luzes se apagaram e, num grande telão, foi exibido um clipe musical. O vídeo começava apresentando a foto de uma menina usando óculos de lentes muito grossas. Atrás da foto, uma mulher bonita e bem maquiada levantou uma placa com a mensagem: “Quando eu era criança eu sofri bullying”. Enquanto interpretava uma belíssima canção cujo refrão dizia: “... ela é um girassol num campo de margaridas¹”, removia mechas de aplique dos cabelos, sua maquiagem e cílios postiços. Durante o processo, também apresentava cartazes que mencionavam a sua história de sofrimento com intimidações na escola e estatísticas sobre as ocorrências de bullying no Canadá. Ao final do vídeo a aparência da cantora era natural, desprovida de qualquer produção. Com parcimônia, vestiu óculos idênticos aos da menina da foto. Era uma fotografia daquela mulher que, quando criança, fora maltratada por colegas na escola. Na derradeira imagem, lá estava ela, comprometendo-se com o público que certamente encantara, com um endereço de certo site para denúncias: www.kidshelpphone.ca.

Embora o tema tenha chamado a atenção, não me dediquei a estudar mais profundamente as implicações do bullying na escola. Eu havia começado o trabalho na coordenação pedagógica extremamente jovem e, na época em que ouvi essa primeira palestra sobre bullying, já havia sido diretora durante um ano e meio. Embora tivesse muita disposição para o trabalho e razoável preparo técnico, na rotina da escola, inconscientemente, tentava compensar o fato de ter a aparência de aluna através de uma

¹Legenda do vídeo apresentado na palestra. Frase original: *Sunflower in a field of dandelions* (flor do dente de leão).

postura autoritária e centralizadora. Os anos foram passando e conquistei meu espaço, e aos poucos percebi que conseguia muito mais das pessoas quando assumia uma postura democrática. Eu gostava (ainda gosto) muito de estar com os alunos, e boa parte deles também gostava de mim. Tudo contribuía para que eu vivesse a melhor época da minha vida profissional. Mas isso não aconteceu.

As relações numa escola são muito dinâmicas! Nesse período tive meus filhos e minhas convicções e “cartilhas” mentais sobre educação foram se desfazendo a cada dia. A evolução da tecnologia, a popularização do uso do celular, o uso da internet (sem a preocupação de ocupar a linha telefônica), o número de alunos da escola que dobrou em pouquíssimo tempo, o número de professores também [...], foi quando me perdi.

Os alunos já não aceitavam a longa lista de regras com a mesma submissão de outrora, os conflitos entre discentes e docentes foram se avolumando, meninos e meninas cortando seus braços para esquecer alguma dor, reclamações diárias por parte dos alunos de que os colegas esconderam seu material ou colocaram apelidos incômodos, postagens nas redes sociais ridicularizando a escola ou algum professor. Eu sabia o que estava errado, mas como poderia modificar aqueles comportamentos? Nos últimos cinco anos de trabalho naquela escola, mudei muito a minha postura como profissional de educação e líder. Os professores e alunos perceberam, comentaram, elogiaram, mas parecia tarde, havia muita coisa que não sabia como resolver. Entendi que precisava estudar muito mais do que os livros indicados pela mantenedora. Precisava estudar, pesquisar... precisava da ciência para resolver os problemas típicos da minha profissão de professora.

Comecei a me aproximar de pesquisadores da UNESP de São José do Rio Preto na Semana da Pedagogia. Foi meu fim e meu começo. Na ocasião, ouvi uma palestra com a Prof.^a Dr.^a Telma Vinha sobre conflitos. Suas palavras giraram em minha cabeça, por alguns instantes senti como se ela tivesse um espelho em suas mãos me mostrando os problemas dos meus alunos, os problemas da minha própria escola, da minha própria postura e, talvez, da minha própria história. Naquela noite cheguei em casa disposta a organizar minha vida para pausar a carreira e trilhar um caminho acadêmico, em que pudesse estudar e me preparar para ajudar outras professoras e professores que estivessem na mesma condição.

Cerca de dois anos depois lá estava eu em minha primeira aula como aula especial no Mestrado em Educação Escolar. A disciplina seria ministrada pela Prof.^a Dr.^a Luciene Tognetta, pesquisadora de questões relacionadas ao desenvolvimento da moralidade, dos mecanismos de desengajamento moral, do protagonismo juvenil e do bullying. Foi então

que, enquanto cursava a disciplina: “O fenômeno da violência chamada bullying e seus aspectos psicológicos”, percebi o quanto a gênese desse problema de convivência era também a raiz de tantos desafios que eu havia enfrentado ao longo dos meus 18 anos de magistério. Entendi que, se estudasse mais sobre o bullying e aprendesse sobre como combatê-lo e intervir quando necessário, estaria preparada para lidar com muitas outras questões da escola.

Naquele semestre, ao escrever o primeiro texto sobre bullying (KNOENER, 2015), lembrei-me do vídeo “Girassol”. Ao pesquisar sobre o clipe, soube que a linda mulher é a cantora, compositora e escritora Stacey Zegers, a qual participa de palestras em escolas e conferências dividindo sua história de sofrimentos. Seu livro infantil, *Little Sophie Sunflower*, é baseado em sua experiência de enfrentamento e superação do bullying. Ao romper o silêncio, Stacey passou a inspirar crianças e jovens a também erguerem sua voz para melhorar sua própria vida e a dos outros.

Esta é minha história de desassossego, de metamorfose e de entusiasmo. Foi aí que tudo começou, e meu leitor, agora, tem condições de entender exatamente a escolha do tema pelo qual me apaixonei e pelo qual quero impregnar a todos os que se desafiam a cuidar do outro, tarefa incondicional de quem educa.

1 INTRODUÇÃO

*There's one in every class
 There's one in every school
 She's not hot at all
 But she knows she's no fool
 In the mean words
 From the pretty girls
 Come in waves they just won't quit
 But they roll right off her back because
 She knows who she is
 Sunflower in a field of dandelions
 When the rain comes down there's a circle around
 her
 When the sun still shines
 And every seed is a sign of things to come
 And they all come from inside
 Sunflower
 She's a sunflower
 There's no other way to say it
 Those girls were cruel back then
 And I'm not proud of it at all
 But I was one of them
 Until one day by the Dairy Queen
 It all got pretty rough
 And I saw how she stood so strong
 Never stopped looking up
 I swear she started glowing
 And forever I was changed
 Those girls were right about one thing
 For sure she's not the same.²*

² Disponível em: <https://mindyourmind.ca/interview/stacey-zegers>. Acesso em: 01 abr. 2018. Há um em cada sala de aula. Há um em cada escola. Ela não é atraente, mas sabe que não é boba. As palavras mesquinhas das garotas bonitas vêm como ondas que não desistem, mas rolam pelas costas porque elas sabem quem ela é. Girassol, em um campo de dentes de leão. Quando a chuva desce há um círculo ao redor dela. Quando o sol

Embora a história de Stacey componha o grupo do ‘final feliz’, muitas pesquisas demonstram que essa não é a realidade da maioria dos envolvidos em situações de bullying. Inúmeros estudos e notícias denunciam a difícil realidade de que escolas de Educação Básica à Universidade, quer sejam elas públicas ou particulares, têm sido afetadas não somente por esta, como por outras formas de violência – agressões verbais ou físicas, cyberbullying, difamações, assédio moral, etc. –, que comprometem a qualidade das relações interpessoais (ANDRADE *et al.*, 2012; APEOESP, 2018; BRASIL, 2017; CHARLOT, 2002; DAHLBERG; KRUG, 2006; DEBARBIEUX, 2007; DÍAZ-AGUADO, 2015; GOULART; COELHO; PONTES, 2015; LOPES; DINIZ, 2004; PERALVA, 1997; SHALLCROSS, 2013; TOGNETTA, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2008; ZALUAR, 1992; ZECHI, 2014).

Ademais, os problemas de convivência comuns no meio educacional podem acompanhar o sujeito ao longo de toda a sua formação, inclusive a universitária (GOULART; COELHO; PONTES, 2015; KRASSELT, 2014; LUCA, 2016; SHALLCROSS, 2013; KNOENER; TOGNETTA, 2016). Tomando como exemplo o bullying e o assédio moral, mencionamos uma pesquisa realizada na universidade de Indiana, em que 22% dos universitários relataram ter sido vítimas de cyberbullying, enquanto 15% relataram o bullying tradicional. No mesmo estudo, 42% relataram ter visto alguém sendo intimidado por outro estudante, e 8% declararam ser autores de agressões. Quase 15% viram professores assediando estudantes, e 4% declararam já terem sido intimidados por um professor (KRASSELT, 2014).

Em 2013, Nunes e Tolfo apresentaram os resultados de sua pesquisa cujo objetivo era identificar as características das ocorrências do assédio moral em uma universidade e se as vítimas comentavam ou denunciavam a violência. Os participantes eram docentes (2.057) e servidores técnico-administrativos (2.808), dos quais 279 responderam ao questionário. Os resultados demonstraram que 27,59% dos respondentes sofreu assédio moral, sendo que a maioria das vítimas (66,2%) comentou sobre as intimidações com seus colegas de trabalho no intuito de desabafar e buscar orientação. Conquanto, 64,9% não formalizou as denúncias, por não acreditarem que ajudaria a resolver o problema. As investigações indicaram ainda haver uma falta de estrutura e despreparo da instituição para receber queixas

ainda brilha, toda semente é um sinal das coisas por vir e todas elas vêm de dentro. Girassol. Ela é um girassol. Não há outra maneira de dizer isso. Essas meninas eram cruéis naquela época e, eu não tenho orgulho disso, mas eu era uma delas. Até um dia, na *Dairy Queen*, tudo ficou bem difícil e eu vi como ela era tão forte. Nunca parei de procurar. Eu juro que ela começou a brilhar. E para sempre ela foi mudando. Essas garotas estavam certas sobre uma coisa: com certeza ela não é a mesma (tradução livre da autora).

e definir práticas de prevenção e intervenção dessa forma de violência.

Em 2013, Van Brunt, na época vice-presidente do *Professional Program Development* (responsável pela prevenção proativa e gestão de risco dentro de escolas, faculdades e universidades dos EUA) junto ao Grupo NCHERM (KRASSELT, 2014), alertou que a vida de um jovem não se torna uma tela em branco com o início da graduação, logo, os problemas da escola não desaparecem automaticamente, e podem piorar, uma vez que se adiciona uma dose de estresse gerado pela realidade de que alguns estão longe de suas famílias e comunidades de origem, podendo sentir-se isolados, ao mesmo tempo em que têm um acesso mais fácil às armas, álcool, drogas e outras substâncias, as quais podem servir de expedientes para lidar com situações de intimidação, insegurança ou ansiedade (SHALLCROSS, 2016).

Não é ao acaso que mencionamos esses dados, mas pela urgência da discussão de um tema que tem se bastado a pesquisas na Educação Básica, e assim nos move a compreender um universo muito maior de relações cuja formação humana se insere. Mais do que isso, entendemos que os cursos de licenciatura, onde é realizada a formação inicial dos futuros professores e professoras, também podem ter um comprometimento da qualidade da convivência, a qual prevê a existência de regras que devem ser combinadas e seguidas por todos, estabelecidas com diálogo, com negociação. Sejam seus agentes, alunos, professores ou funcionários. A violência se constrói como a antítese do diálogo, pois onde há confronto e violência é onde o diálogo fracassou. Diante da necessidade de investigar a respeito das implicações dessas manifestações de violência na formação moral e profissional daqueles que serão os futuros profissionais da educação do país, justifica-se este trabalho como forma de ampliar os dados disponíveis para reflexão e, eventualmente, intervenções nos ambientes de formação docente.

1.1 A pesquisa atual

Ante os indicadores significativos de atos de violência no ambiente educacional, inclusive universitário, surgem algumas questões: Como a universidade lida com as diversas manifestações de violência dentro dos seus diferentes espaços? Em que medida a violência na universidade influencia negativamente a formação de profissionais procedentes de suas licenciaturas? Pode-se dizer que os futuros professores estão sendo preparados para lidar com esses conflitos ao longo de suas licenciaturas? E ainda, estarão suficientemente

preparados para trabalhar com essa dimensão notadamente humana dentro das escolas em que atuarão? Essas indagações nos conduzem ao presente problema de pesquisa que nos leva a investigar *como a universidade tem lidado com as diversas manifestações de violência dentro de seus diferentes espaços e em que medida tem se apropriado do tema para a formação de seus alunos nos cursos de licenciatura.*

Os estudos foram desenvolvidos a fim de alcançar três objetivos: 1) Investigar a ocorrência de problemas de convivência envolvendo estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral; 2) Verificar, na percepção desses estudantes, a eficácia ou não das intervenções da universidade às situações de violência vividas; 3) Averiguar entre os estudantes se existem propostas de formação em seus cursos para o tema da convivência na escola.

Nos três capítulos que se seguem, apresentaremos a fundamentação teórica dos estudos. No capítulo II partiremos de uma reflexão sobre as explicações para as ações humanas na convivência à luz da psicologia, esclarecendo os conceitos de moral e ética que alicerçam nossa visão sobre a gênese da moralidade no sujeito. No capítulo III, discorreremos sobre a violência, os problemas de convivência e sua correlação com a falta de adesão aos valores morais. No capítulo IV, discutiremos sobre quem são os responsáveis pela formação moral e as implicações da atuação dos profissionais de educação na construção da moralidade de seus alunos.

Nos capítulos posteriores, apresentaremos os resultados de uma investigação que avalia a qualidade da convivência na universidade, realizada através de uma pesquisa de campo de caráter quantitativo. No capítulo V detalharemos o método utilizado para o levantamento de dados e os detalhes da construção do instrumento de investigação. No capítulo VI apresentaremos dados que resultaram numa análise dividida em três estudos. O primeiro deles leva em conta as seguintes variáveis categóricas: o bullying, o cyberbullying e o assédio moral na universidade. O segundo tem a ver com a percepção da eficácia das posturas da universidade diante das intimidações entre alunos, professores e alunos e funcionários e alunos. O último estudo averigua a presença ou não de propostas de formação dos alunos de licenciaturas para lidar com as questões de convivência em sua futura prática docente.

Enfim, iniciemos este estudo que pretende acima de tudo, reiterar o quanto a universidade necessita repensar o tema da convivência para guiar os jovens a uma sociedade mais justa e respeitosa, começando, exatamente, por sua formação.

CAPÍTULO II



2 A BUSCA POR EXPLICAR AS AÇÕES HUMANAS NA CONVIVÊNCIA

“Não existe nada tão raro como um homem inteiramente mau, a não ser talvez um homem inteiramente bom”.
Denis Diderot

Será que todo homem pode ser bom? Se todos têm o potencial de fazer o bem, por que tantos agem mal? As possíveis respostas a estas indagações dependem da análise de vários conceitos importantes, dentre eles, o que significa agir bem.

São inúmeras e antigas as discussões a respeito de como o homem pode ser melhor, de como chega a ser justo e quais as fontes dessa justiça. O caminho que o sujeito precisa percorrer para chegar a ser moral e agir bem tem sido analisado sob diferentes perspectivas científicas, por estudiosos de todos os tempos, em especial os filósofos, sociólogos e psicólogos.

A própria natureza humana presume uma condição de “ser pensante” e viabiliza aos sujeitos a indagação sobre seu destino e as possibilidades para viver melhor. Basta aprender a se expressar verbalmente, para que as crianças, desde os seus dois ou três anos, iniciem o contumaz exercício de perguntar o *porquê* e *para quê* de todas as coisas. Sendo habilitado a conhecer e aprender mais todos os dias, o homem pode “examinar, sintetizar, analisar, especular, prescrever e avaliar” as informações coletadas no meio (KNIGHT, 2001, p. 5-6; OLIVEIRA; MARINHO, 2006). Todas essas atividades são precursoras de um processo filosófico que permite ao sujeito o estabelecimento de perspectivas do mundo e, também, que se depare com princípios, com verdades e valores presentes ao redor de si (KNIGHT, 2001). Ainda que nem todos sejam filósofos, de certa forma, todos nós estamos em busca de algo mais, quer sejam verdades, conhecimentos ou certezas.

Ao estudar os problemas fundamentais da existência humana, os primeiros filósofos foram também os primeiros mestres, procurando reformular os valores correntes da sociedade, ao mesmo tempo em que se propunham a transmitir a visão do homem e do mundo que a sociedade cultivasse e honrasse. Eram “filósofos e reformadores”, sendo os sofistas os “primeiros educadores profissionais” da civilização ocidental (TEIXEIRA, 1977).

2.1 Moral ou ética? Moral e ética? Sobre aquilo que tem valor

Ao analisar a filosofia como conteúdo, são apontadas três categorias fundamentais: a *metafísica*, que estuda as perguntas concernentes à natureza da realidade; a *epistemologia*, que examina a natureza da verdade e do conhecimento e de como são alcançados; e a *axiologia*, que exerce a função de perscrutar questões sobre os valores (KNIGHT, 2001). A última dessas categorias fundamenta a investigação das ações no convívio humano.

A *axiologia* é um dos substanciais ramos da filosofia – justamente por fundamentar as investigações das ações no convívio humano – e tem, como seu principal interesse, responder à questão: “O que é de valor?”. É também chamada de “ciência dos axiomas”, espécies de verdades que por si só já bastariam (TUGENDHAD, 1996). Justamente por ser uma teoria filosófica que investiga valores, analisa aqueles que são predominantes em uma determinada coletividade, quer sejam eles: estéticos (belo, feio, harmônico); religiosos e espirituais (sagrado, puro, santo); políticos (imparcialidade, cidadania); vitais (saúde, força); morais (solidariedade, respeito) (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). A ética é um dos seus componentes, exercendo a função de analisar e estudar os valores morais e a conduta humana. Também se propõe a compreender a correlação entre a cultura, as normas e os valores presentes em cada comunidade. A ética e a moral deliberam sobre os preceitos de boa convivência, estabelecidos universalmente para a sociedade ou por grupos sociais específicos (OLIVEIRA; MARINHO, 2006).

O estudo de valores é notável desde a Grécia antiga. Sócrates (470 a. C – 399 a. C) insurgiu contra o relativismo sustentado pelos sofistas, contrapondo suas ideias de universalidade dos valores. Já Platão (427 a. C. – 347 a. C) transpôs a reflexão valorativa para o mundo metafísico das ideias, pois a elas está ligado o conhecimento. Com sua “Teoria das ideias” abordou aquilo que não é material e as essências do belo e do bem. (PEDRO, 2014). A partir disso, Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.), seu pupilo, analisava as ações humanas e afirmava que todas elas visavam algum bem. A vida boa seria a finalidade de toda a ação.

Foi Aristóteles quem cunhou o termo *ethica* (OLIVEIRA, 2014), do grego *ethos* (caráter ou costume), que pode apresentar duas grafias: a primeira é *ethôs*, em alusão ao lugar onde se guardavam animais, sofrendo alterações que, com o tempo, chegaram à referência do “lugar onde brotam os atos”, ou seja, o que está no interior do homem, tendo mais tarde passado a significar a “habitação do ser”. (RENAUD, 1994, p. 10; PEDRO, 2014,

p. 485); a segunda é *éthos*, que significa “comportamento, costumes, hábito, caráter, modo de ser de uma pessoa” (PEDRO, 2014, p. 485). De acordo com Oliveira (2014, p. 455), a *ethica* se refere aos estudos que Aristóteles desenvolvia acerca das “propriedades do caráter”, indicando que, independentemente das inúmeras concepções que marcaram o pensamento ocidental, em geral, podemos pensar a ética como um campo de estudo voltado para a percepção daquilo que regula, ou pode regular, as ações de ser humano no mundo.

Ao estudar os valores morais³ e da conduta, a moral e a ética apresentam importantes perguntas, sendo as principais: “O que devo fazer?”, “O que é uma vida boa para todas as pessoas?”, “O que é uma boa conduta?” (KNIGHT, 2001). Podemos resumir essas questões em interrogações decisivas para a vida humana: “Quero? Devo? Posso?”. As respostas pressupõem que o indivíduo exerce sua capacidade de decidir, julgar e avaliar com *autonomia moral*⁴. Ao enfatizar o cuidado com o “eu” levando em conta os outros, a ética se torna imprescindível em toda as comunidades, sendo os valores morais os de maior abrangência na vida dos seres humanos, pois são os que se referem às normas ou critérios de conduta que afetam todas as áreas de sua atuação. Essa capacidade de escolher o que é melhor, de considerar o ponto de vista do outro além do seu, é o que distingue o ser humano dos demais seres vivos. Quando a ética falta ao cidadão, a sociedade perde como um todo.

Estamos, assim, falando de ética ou de moral? Ou de palavras cuja essência é a mesma?

Tomemos um autor que nos permite responder com clareza a essas perguntas. Distinguindo a moral da ética, Ricoeur (2014, p. 184) afirma que, embora não haja “nada na etimologia ou na história do emprego dos termos” que imponha essa diferença – tanto o *ethos* do grego como o *moralis* do latim, remetem à ideia de costumes e comportamentos – é preciso analisar distintamente o que é “considerado bom” e aquilo que “se impõe como obrigatório”. O filósofo francês reserva o termo ética para aquilo que chama de “visada de uma vida plena”, ou de uma “vida boa”. Em uma de suas frases mais conhecidas ele afirma que a perspectiva ética é “a perspectiva da ‘vida boa’, com outrem e para outrem, em instituições justas” (RICOEUR, 1990, p. 202). Já a moral é convencionada por ele como a articulação entre a “visada” e as “normas caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à

³ Alguns autores propõem uma distinção entre “valores morais” e “valores éticos”, sendo esta diferença mais sutil para a psicologia. Neste trabalho assumiremos a posição de que a ética é justamente o que dá um sentido interior para que o sujeito valide aquilo que é moral.

⁴ Conceito explicitado mais adiante, baseado nos estudos de Piaget (1932/1994) a partir da perspectiva da Psicologia Moral.

universalidade e por um efeito de coação” (RICOEUR, 1990, p. 200-202).

Embora ainda atualmente, na linguagem comum, a palavra ética seja empregada como tendo a mesma definição de moral, ou seja, como referência a um “conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é, portanto, punida” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 98), há um consenso entre os grandes estudiosos de que as referências entre moral e ética não têm o mesmo significado. O contrário, seria uma incongruência inclusive porque, há muito tempo, coexistem as perspectivas da deontologia e da teleologia a respeito da moral (TOGNETTA, 2009). A concepção deontológica refere-se a uma “teoria dos deveres”, não prioriza as consequências das ações, pois o que é certo já está posto. Já a concepção teleológica da moral é o estudo filosófico dos fins, das finalidades do universo, e os objetivos da moral estão relacionados às suas consequências, aquilo que é bom depende da finalidade (TUGENDHAT, 1996; TOGNETTA, 2009).

Enquanto a moral integra as normas, leis, princípios de comportamentos e costumes específicos de uma determinada sociedade ou cultura, a ética objetiva analisar e investigar a natureza dos princípios aos quais essas normas estão submetidas, questionando seu sentido (PEDRO, 2014). Ainda de acordo com La Taille, Souza e Vizioli (2004), pelo menos duas diferenças podem ser explicitadas. Primeiramente, a moral pode designar os “valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legitima”, e a ética refere-se “à reflexão sobre tais valores, princípios e regras” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 98). Essa distinção torna-se possível uma vez que, além de agir moralmente, o ser humano tem a possibilidade de refletir e pensar sobre seu comportamento prático, e tal condição inscreve a ética no ramo da reflexão (VÁZQUEZ, 1997). Essa reflexão pode ser filosófica – discorrendo sobre os fundamentos da moral, seus conteúdos e o valor de suas máximas, como o fez Immanuel Kant no século XVII – ou procedente de investigações empíricas, através do estudo das “variáveis sociais, culturais, econômicas, psicológicas do fenômeno humano chamado moral”. No campo das reflexões científicas destacam-se, entre outros, os estudos de Lucien Lévy-Bruhl, Sigmund Freud, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004).

A segunda diferença entre moral e ética, apresentada por La Taille, Souza e Vizioli (2004), não estabelece hierarquia entre uma e outra (não apresenta a ética em nível superior), mas expõe duas complexidades distintas, ainda que seguramente indissociáveis. A moral refere-se à dimensão do dever, enquanto a ética diz respeito à dimensão da felicidade, ou do querer. Citando Comte-Sponville, os autores fazem correspondência entre a moral com a

questão de “como devo agir?”, e a ética com a pergunta “que vida quero viver?” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 98). Em poucas palavras, a dimensão moral é definida pela consciência do dever moral e sua obrigatoriedade, enquanto que a dimensão ética se relaciona à expansão que o sujeito faz de si mesmo, na busca de uma vida boa e feliz. Sendo assim, moral e ética estabelecem uma relação dialógica, sendo a ética uma dimensão reflexiva que opera no âmbito do querer, cujas decisões levam em conta a vida individual e em sociedade (LA TAILLE, 2006).

Mas, antes de seguir adiante com a análise do pensamento atual sobre a moralidade e a ética, seria um erro não problematizarmos minimamente o percurso que esses estudos seguiram, desde a Grécia antiga até os nossos dias. Estamos cientes de que não é possível esgotar tais conceitos neste texto, mas, ainda assim, pretendemos esclarecer quais os trajetos que resultaram nas perspectivas adotadas para a argumentação desta pesquisa.

2.2 Uma história sobre o bem e o mal: como chegamos até aqui?

Comecemos por Platão, que ao descrever o “mito da parelha alada” – no qual referia-se à personalidade do ser humano como sendo análoga a uma carruagem dirigida por um cocheiro e puxada por dois cavalos: um branco, simbolizando seus ideais morais, e outro preto, simbolizando suas volições e impulsos – já sinalizava a presença de duas instâncias no homem: uma da consciência do dever e a outra como uma espécie de energia que move o ser humano. Logo, embora não visasse diretamente o tema da moral, Platão adiantou a presença de duas instâncias, a razão e a afetividade, as quais seriam retomadas por seus sucessores (TOGNETTA, 2009, p. 20).

Para Aristóteles, seu discípulo, os saberes humanos são divididos em três grandes áreas: o “saber teórico”, o “saber prático” e o “saber criativo ou produtivo”. Em seu sistema, a ética, juntamente com a política, insere-se no domínio do saber prático, que determinam as condições sob as quais “agimos da melhor forma possível”. Dando início às suas reflexões sobre o modo de agir humano, introduziu sua *Ética a Nicômaco*, onde expôs que todo ser humano, assim como todas suas ações e escolhas, tende a um bem e, “este bem é aquilo a que todas as coisas tendem” (LONGO, 2009, p. 25).

Desse modo, a teoria ética aristotélica é baseada no ideal de “vida boa”, ou seja, aquilo que nós, seres humanos, queremos mais do que qualquer outra coisa em nossa vida é que tudo “nos vá bem” (TUGENDHAD, 1996, p. 258). Se o propósito de nossas ações é o

bem e, se o conhecimento deste tem grande impacto em nossa existência, devemos esclarecer qual é a natureza desse bem (LONGO, 2009). A principal questão para Aristóteles é a *eudaimonia*, reconhecida pela maioria dos autores como “felicidade”, ou bem maior que todos querem atingir. Para ele, a vida que deve ser vivida é aquela pautada nas virtudes morais, definidas em sua obra, “Ética a Nicômaco”, “como estados que dirigem a decisão humana, tendo como norma a regra moral” (LEPRE, 2015, p. 11). Em outras palavras, uma existência humana profícua é movida por uma “disposição de espírito, que desabrocha pela força do hábito” (BOTO, 2001, p. 126), ou uma “firme disposição do querer” (TOGNETTA, 2009, p. 20).

De acordo com ele, existem duas variedades de virtude: a intelectual e a moral, sendo que, embora não descarte o lugar da natureza na aptidão delas, nenhuma está dada a princípio para o indivíduo. No meio no qual está inserido, em tudo o que se revela aos seus sentidos, o ser humano adquire a potência, que pode ou não, a seu tempo, ser expressa em ato, como, por exemplo, os sentidos que são potenciais num recém-nascido, mesmo que não faça uso pleno de cada um deles e, com o tempo, serão elencados nas ações práticas. O movimento no tocante às virtudes é diferente, pois afirma que “é pelo exercício que se adquire a prática do bem” – ao praticar a justiça tornamo-nos justos, ou seja, quanto às virtudes morais, sua aquisição resultaria da força do hábito, da prática, e, portanto, da ação social (BOTO, 2001, p. 126).

Uma das virtudes seria a *phrônesis*, a principal das virtudes intelectuais, uma sabedoria prática que permite ao homem ser bom e justo, sendo prudente, sabendo agir bem em cada situação. Trata-se de um homem comedido, educado, cujas virtudes são meios-termos. Por exemplo, a coragem é o meio termo entre a “covardia e a temeridade”, a generosidade o meio termo entre a “prodigalidade e a avareza” (TUGENDHAD, 1996, p. 270). Logo, o bem para Aristóteles não é somente o que aspiramos, ou que é “digno de aspiração”, mas aquilo que é constante, moderado e existe no sentido de cumprir as finalidades do universo (TUGENDHAD, 1996, p. 261-281). Em suma, para Aristóteles a ética seria uma “vida boa” enquanto “vida justa” numa esfera coletiva, pois na “ação social e na relação com os outros que se constitui o fato ético como a desenvolução de um exercício capaz de tornar o homem propenso a conjugar razão e sensibilidade” (BOTO, 2001, p. 126-127). Desse modo, para que o homem se torne bom, precisa praticar atos bons. A ética seria então constituída de ação, pois não seria possível formar o ser ético puramente pelo conhecimento ou pela disposição do intelecto (BOTO, 2001).

Séculos depois, em meio ao contexto iluminista da política, das grandes revoluções e do progresso, Kant apresenta novas proposições caracterizadas por um “forte formalismo moral” (PEDRO, 2014, p. 489), em que o *bem* é aquilo que somos obrigados a fazer porque é devido, ou “como um ideal a ser conquistado” racionalmente pela “tomada de consciência” (TOGNETTA, 2009, p. 21). De acordo com sua *Fundamentação Metafísica dos Costumes* (KANT, 1974), há princípios que existem *a priori* e a moral pressupõe princípios universalmente válidos, ou seja, só pode ser considerado bom aquilo que toda a humanidade entende como tal, independentemente das diferentes culturas (KANT, 1974; TUGENDHAD, 1996). Esse princípio incondicional e universal ele denominou de *Imperativo Categórico*, determinando que as ações precisam ser pautadas numa lei que submeta o indivíduo “a fazer bem a qualquer um que seja” (TOGNETTA, 2009, p. 21). Para Kant, um dever moral é uma exigência incondicional para o comportamento humano. Não basta fazer o que nos dá prazer ou realização, mas é preciso, acima de tudo, fazer o que é nossa obrigação. Só um imperativo que efetivamente tenha alguma aplicação universal pode ser moral, estabelecendo que nossa obrigação deve ser agir sempre como gostaríamos que todos os outros agissem (LA TAILLE, 2010).

Em comentário sobre a filosofia kantiana, Menin (1985, p. 1) apresenta que “a moral se faz necessária porque é a única que pode estabelecer um fio condutor, através do qual se podem julgar as ações e costumes dos mais diferentes povos”. Em conformidade com a visão de Kant, Vázquez (1997) afirma que a moral se refere a um sistema de regulamentação das relações entre sujeitos que promove uma determinada forma de comportamento humano válida em todos os tempos e em todas as sociedades. A partir dessa perspectiva, o bem também já está posto, é *a priori* (TUGENDHAD, 1996).

Sobre a possibilidade de escolher o que é melhor, Kant afirma que o bem só existe de fato a partir daquilo que chama de faculdade superior: a razão, a qual se contrapõe a uma faculdade inferior, que seria a sensitiva, determinada pelas inclinações (CHRISTINO, 2008; TOGNETTA, 2009). Descartes concordaria com ele, pois afirmou, antes dos referidos autores, que a razão dirige o homem para o conhecimento da verdade e à escolha do bom caminho, permitindo-lhe conhecer o mundo e habilitando-o para “escolher entre o bem e o mal” (TOGNETTA, 2009, p. 21).

Estando acima de todos as coisas no pensamento moral kantiano, a razão é um aspecto importante que possibilita ao homem controlar suas inclinações (CHRISTINO, 2008). O filósofo alemão Ernst Tugendhad (1996) aponta que Kant inaugura a ideia do

“querer”, em outras palavras, que a inclinação – que é superada pela ideia do bem, percebido no sentido cognitivo – dá lugar à vontade, que funciona como uma energia, exercendo uma força que determina o bem como algo maior que o próprio *eu*. Partindo da ideia da minoridade e da maioridade, o *dever ser*, o *querer ser melhor*, o *querer agir da melhor forma*, partem de um processo de tutelação da menor idade. A partir do momento em que o sujeito deixa de ser tutelado, passando à maioridade⁵ (KANT, 1985), é capaz de moderar sua faculdade sensitiva em decorrência do emprego da força da vontade. Nesse sentido, Kant é considerado um autor que contribuiu para os estudos da moralidade humana, inaugurando a ideia de que a moral se desenvolve no homem, pois é este que tem a capacidade de decidir. À medida que a moral é construída, a ideia é que sujeito obedeça, não a alguém, mas porque tem uma força que o determina a ser bom. Como veremos, Piaget, seguindo a tradição kantiana, retomará a ideia de *força de vontade* (PIAGET, 2005, p. 93-97), deixando ainda mais próxima a ideia de que os afetos são energia, e que, portanto, a moral não seria apenas uma construção cognitiva.

2.3 Certo ou errado? A ampliação da discussão para outros ramos da ciência

Destarte, poderíamos representar os enunciados entabulados por Kant através de suas consagradas palavras: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade”, que outrora o incapacitava “de fazer uso de seu entendimento sem a direção do outro”. Se for por “falta de decisão e coragem de servir-se a si mesmo sem a direção de outrem”, o próprio homem “é o culpado dessa menoridade”. “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento”, conclama o grande filósofo (KANT, 1985, p. 100).

Seguindo por esse luzente percurso de ideias e estudos, em 1902, o filósofo e sociólogo Lévy-Bruhl publicou sua obra *La Morale et la Science des moeurs*, no qual propunha que a moralidade humana fosse tema de investigações científicas, notadamente psicológicas, uma vez que as obrigações morais do homem, bem como suas crenças, sentimentos e representações, são constituídas de extraordinária complexidade. No mesmo ano, Durkheim ministrava cursos sobre educação moral, apresentando teses de cunho psicológico a respeito dos processos de adesão a valores morais e legitimação de regras (LA

⁵ De certa forma, conceitos de heteronomia e autonomia apresentados em detalhe por Piaget (1994) já podem ser identificados em Kant.

TAILLE, 2002, 2010). Seu conselho também foi seguido por grandes autores da Psicologia, como Freud e Piaget que, ao construírem as “teorias do sujeito”, dedicaram-se a pensar a moralidade a partir de suas próprias abordagens teóricas (LA TAILLE, 2010, p. 105).

Partindo da tradição filosófica kantiana, Freud (1923/1990) analisou a gênese da consciência moral e dos sentimentos éticos nos indivíduos e na sociedade. Seu parecer é de que tais sentimentos não são naturais ou inerentes ao espírito humano, como apresentavam alguns filósofos; são criados a partir da convivência em comunidade e se justificam a partir da necessidade de domínio das “forças da natureza e da agressividade humana”, tendo como função regular os relacionamentos entre os homens (JUNQUEIRA; COELHO JUNIOR, 2005, p. 117).

Na década de 20 do século XX, Freud publicou o texto *O Ego e o Id*, no qual apresentou detalhes de sua hipótese da existência de uma instância psíquica que orienta o domínio da moralidade. Apontado como “a agência moral e crítica da mente”, o superego é um dos domínios estruturantes da personalidade, formando, junto com o ego e o id, o arcabouço tripartite do aparelho psíquico (HOMRICH, 2008, p. 13-16). Seria uma forma de imperativo categórico responsável pela consciência moral (LA TAILLE, 2002; BASTOS, 2014). Embora tenha deixado um legado de muitos estudos sobre a moral, o médico neurologista o faz analisando-a a partir de patologias e de um contexto mais clínico – observa a relação entre a consciência moral e a etiologia das neuroses –, pois a moral não é o tema central da Psicanálise⁶ (LA TAILLE, 2010).

Diante da ampliação das discussões deflagradas por Lévy-Bruhl sobre a moralidade humana em outras áreas da ciência, prosseguimos para as considerações da perspectiva da psicologia e da educação, retomando alguns pressupostos de Émile Durkheim. Embora formado na filosofia de Kant, esse autor opõe-se ao argumento de que a razão é a principal referência da moral, apresentando a ideia de “consciência coletiva”, em que o verdadeiro é aquilo que é admirado por todos (PIAGET, 1973). Inclusive, através de suas reflexões provenientes do pensamento de uma “sociedade acabada, a mais avançada da história da humanidade” (LUCENA, 2010, p. 301), incita a concepção de uma educação que é uma influente “ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva” (LUCENA, 2010, p. 295), e que essa seria uma condição precípua para a existência da “solidariedade orgânica

⁶ Intencionalmente, não nos dedicaremos a nos aprofundar nos estudos da Psicanálise que poderiam, perfeitamente, também indicar respostas a algumas das questões discutidas nesta pesquisa. Nossa escolha, não aleatória, segue a vertente de um autor que se dedica a buscar os fundamentos do desenvolvimento humano (Piaget).

na sociedade". Em sua obra *Educação e Sociologia*, Durkheim afirma que "a influência das coisas sobre os homens é diversa daquela que provém dos próprios homens", destacando a influência dos integrantes de uma geração sobre os demais, e dos adultos sobre as crianças e os adolescentes. A estas relações ele denomina como *Educação* (LUCENA, 2010, p. 301).

Conhecido como o criador da Sociologia da educação, Durkheim apresentou ideias sobre a Psicologia da criança em suas relações com a sociologia. Segundo ele, há três elementos na moralidade: "o espírito de disciplina, o apego aos grupos sociais e a autonomia da vontade". A moral consiste num "conjunto de regras sancionadas pela sociedade" e a consciência individual é o produto da interiorização desses imperativos coletivos. Sendo assim, o espírito da disciplina é o único elemento essencial. Não desvaloriza o apego aos grupos sociais, mas argumenta que este elemento é um fenômeno profundamente relacionado ao anterior, pois é da sociedade que emana toda a autoridade. Sobre a autonomia da vontade o autor afirma tratar-se da compreensão do porquê das leis que a sociedade impõe e que não somos livres para recusar (PIAGET, 1994, p. 263–265).

Embora fosse contra os castigos corporais, a pedagogia resultante dos estudos de Durkheim era bastante coercitiva, prevendo a escola como uma detentora de verdades absolutas onde o professor tinha a responsabilidade de revelar as regras às crianças, produzindo relações assimétricas não favoráveis à reciprocidade e reforçadoras do egocentrismo no sujeito (PIAGET, 1994, p. 270-273; SILVA, 2011). Podemos encontrar evidências disso, por exemplo, em *Educação e Sociologia* (DURKHEIN, 2011), quando o autor afirma que "embora a vida não seja sombria e embora afirmar artificialmente o contrário às crianças seja um crime, ela não deixa de ser séria e grave", por isso, a "educação que prepara para a vida, deve participar dessa gravidade". Ele acrescenta que "para aprender a domar o seu egoísmo natural", subordinando-se a "fins mais elevados", o sujeito precisa formar-se de maneira a "submeter os seus desejos ao império de sua força de vontade" e finaliza o trecho elencando que é "preciso que a criança exerça uma forte repressão sobre si mesma" (p. 70-71). Adiante, falando sobre o papel do professor, considera que "a criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade" (p. 73) e que o papel do pedagogo seria o de "reprimir ao mínimo as condições de erro a partir da junção de 'fatos instrutivos' com o 'máximo de método'" (p. 88).

É nesse momento em que as discussões científicas passaram a discorrer mais intensamente sobre o papel da educação, da escola e do professor – inclusive, a partir do

próprio Kant, que dizia que “o homem não pode se tornar homem a não ser pela educação” (OLIVEIRA, 2014, p. 454) – que chegamos até os pressupostos psicológicos da obra de Jean Piaget.

2.4 A moral na obra de Piaget e os que vêm depois – os pressupostos psicológicos

Ao analisar os estudos de Durkheim, Piaget (1994) apontou algumas dificuldades, as principais delas uma legitimação exacerbada no meio da relação entre o bem e o dever e uma “submissão da moral ao conformismo social” (PIAGET, 1994, p. 263). Para Piaget, “o bem não resulta, como dever, de uma coação exercida pela sociedade sobre o indivíduo” (PIAGET, 1994, p. 262), mas sim da cooperação, do respeito mútuo que constitui a “moral do bem” (PIAGET, 1994, p. 263). Na escola, diferentemente do perfil previsto por Durkheim (2011), o professor é um “colaborador mais velho”, “companheiro”, que proporciona um ambiente democrático que aproveita a engenhosidade e energia infantil empregando-as na cooperação (PIAGET, 1994, p. 270-273, 300).

Dando continuidade ao pressuposto de Kant (1974) sobre as tendências morais, Piaget (1994) analisou como acontece a estruturação do conhecimento e os processos de pensamento, bem como a construção da moralidade, tornando-se, assim, referência por suas concepções sobre a gênese da moral e conhecimento social. Partindo de pesquisas e experimentos feitos com crianças de diferentes faixas etárias interagindo com os jogos e suas regras, apresentou uma sequência do desenvolvimento do conhecimento social e a da construção da moralidade a partir de uma explicação interacionista estruturada⁷, ou seja, como processos resultantes da constituição de estruturas mentais numa relação dialética entre organismo e o meio ambiente. A partir dessa perspectiva, a moral é construção do sujeito, sendo influenciada por fatores endógenos (possibilidades orgânicas) e exógenos (transmissões exteriores, dentre estas, da escola) (ASSIS, 2000).

Para Piaget (1994, p. 23), “os jogos infantis são admiráveis instituições sociais” que comportam um sistema complexo de regras, incluindo “todo um código e uma jurisprudência”. Durante suas pesquisas observou dois tipos de fenômenos: a prática das regras, ou seja, a maneira como as crianças, de diferentes idades, as aplicam; e a consciência

⁷ Piaget, e posteriormente Kohlberg, contrapunham as teorias inatistas (que inferem o desenvolvimento como algo programado biologicamente) e ambientalistas (que afirmam que o desenvolvimento é um produto das influências do meio) (LEPRE, 2005). Segundo Piaget, o desenvolvimento do raciocínio moral de cada pessoa depende da aprendizagem e das interações sociais vivenciadas ao longo da vida (LA TAILLE, 2009).

das regras que consiste em como as crianças entendem a origem das mesmas, sua mutabilidade ou não, e o motivo de sua obediência. A autonomia ou heteronomia é caracterizada tanto pelo tipo de prática das regras como de consciência.

Sobre a prática das regras apresentou uma sequência de estágios em que, até os 2 anos, a criança é amoral e seus jogos são puramente motores e inerentes aos seus próprios desejos. Dos dois aos cinco anos, aproximadamente, período caracterizado pelo Realismo Moral, a criança percebe regras codificadas por outras maiores e ainda não se preocupa em ganhar ou perder. Por volta dos 7 ou 8 anos, aparece a necessidade de controle mútuo, de vencer o jogo e da unificação das regras. Por fim, no quarto estágio, a partir dos 11 ou 12 anos, passa a codificar as regras, preocupa-se com o respeito mútuo (PIAGET, 1994; LATAILLE, 2000; MARTINS, 2003).

A partir dessas práticas, analisou então como se dá a consciência das regras, indicando tendências que caracterizam o desenvolvimento da moralidade humana. Antes que haja construção moral, a criança vive o período da *anomia*, que vai do nascimento até por volta dos 5 anos, fase em que não tem consciência das regras e suas ações são motivadas por seus impulsos motores ou fantasias. Subsequentemente, a tendência à *heteronomia* ou “moral do dever”, compreendida entre os 6 e 9 anos, aproximadamente, é momento em que a criança já comprehende as regras, contudo, as encara como sagradas, impostas pelos pais, e seu cumprimento é baseado no respeito pela autoridade do adulto. Conforme se desenvolve, por volta dos 11 ou 12 anos, período em que as regras são vistas como criações das próprias pessoas que podem utilizá-las para seu bem e consideradas obrigatórias desde que validadas pelo consentimento mútuo. Desse modo, o sujeito estaria apto a atingir a *autonomia moral*, a respeito da qual discorremos mais detalhadamente a seguir (PIAGET, 1994; MARTINS, 2003; MENIN, 1996; LEPRE, 2015).

Em seus estudos sobre a Psicologia Moral, Piaget (1994) discorreu sobre a autonomia moral como uma meta a ser perseguida por todos. É uma tendência derivada da evolução da moralidade do sujeito que é “governado por si próprio” (KAMII, 2008), presumindo a construção progressiva dos processos de autorregulação e cooperação. Inclui a possibilidade de ser livre e usar a liberdade de maneira ética, protagonizando sua própria história, demonstrando níveis elevados de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, que permitem ao sujeito a conservação de um ou de mais valores morais.

Embora Piaget (1994) defina a moral como sendo um sistema de regras, sendo que a “essência de toda moralidade está no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras”

(LEPRE, 2015), acrescenta que, quando criança, o sujeito está subordinado às regras devido às relações com a autoridade do adulto. Mas, conforme a moralidade vai sendo construída, por meio do desenvolvimento cognitivo, de interação social e relações de cooperação, espera-se que o sujeito alcance a autonomia moral, de modo que a submissão às regras deixe de originar-se no respeito unilateral para ser o resultado da reflexão ética que leva à adesão a princípios que sejam universalmente desejáveis. Ou seja, um sujeito que ao olhar para si enxerga também o outro (LEPRE, 2015). O autor alega que uma pessoa autônoma é capaz de conservar a ideia do dever, coordenando ações em plano mental, refletindo e realizando generalizações que impulsionem ações justas e generosas pelo “querer” antes do “dever”.

Os estudos piagetianos apresentam ainda que a autonomia “[...] só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155). Inclusive, Piaget argumenta que a moral kantiana é, em sua forma, uma moral do dever, mas em seu conteúdo, uma moral da vontade autônoma que “define o bem por sua universalidade que repousa sobre a própria reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 263). Essa necessidade interior de fazer o bem pressupõe um investimento afetivo, uma “vontade de vir a ser”. O próprio Kant não teria deixado de constatar a necessidade de certa “força de vontade”. Ainda que sem explorá-la, como o fez Piaget, essa força pressupõe uma espécie de regulador dos próprios juízos e ações, já que sua existência se confirma quando se entende que saber do dever ou da obrigatoriedade de uma regra não é suficiente para agir moralmente. Há um impulso interior (muitas vezes mal interpretado ou ignorado por alguns autores na construção da moral), mas eleito como necessário por outros para que o investimento aconteça (LA TAILLE, 2006; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Em função da moral incluir um conjunto de regras que permite ao sujeito pensar em como agir considerando, também, o bem do outro, muitos acreditam que a mera criação e existência de listas de regras de convivência seria o suficiente para garantir relações interpessoais harmônicas. Entretanto, a imposição das regras faz com que essas fiquem sempre exteriores à consciência. Piaget permaneceu alertando sobre isso, trinta anos depois de escrever seu livro *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), quando discutiu as relações entre a moral e o direito em sua obra intitulada *Études Sociologiques* (1965). Embora a moral, assim como o direito, considere um poder ou uma autoridade inicial, presume uma passagem possível da heteronomia à autonomia gradual, cujas relações de coação dão lugar a relações de reciprocidade, nas quais o sujeito adere às regras porque ele próprio ajudou a

formulá-las (PIAGET, 1973-1994). Para que as regras sejam efetivas é preciso que o sujeito acredite nelas e que as obedeça por que entende os princípios que estão incutidos em cada uma. Piaget defendia a cooperação como a única forma de superar a tendência heterônoma. Poderíamos complementar sua advertência com as alegações de Ricoeur (1990), que reitera a necessidade de que, ao cumprir seus “deveres morais”, cada um sinta que isso faz de si mesmo uma pessoa melhor, com uma “vida boa” que também torna “boa” a vida do próximo (RICOEUR, 1990).

Assim, o processo de construção de uma personalidade que eleja valores como a justiça, o respeito e a tolerância às diferenças, é resultado da “cooperação”, cuja essência é o operar com o outro (PIAGET, 1994). Para cooperar é preciso um poder de descentralização cognitiva e afetiva que fará com que o sujeito consiga pensar por reciprocidade, colocando-se no lugar do outro, intercambiando pontos de vista (KAMII, 2008). Diferentemente do que encontramos no discurso de Durkheim (2011), a fonte do bem, do melhor e do certo não é estritamente externa, não vem de fora, de quem pode castigar, mas se situa, sobretudo, no investimento afetivo (TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ; DAUD, 2017) em que cada um de nós é capaz de empreender para fazer o bem a si mesmo e ao outro.

Impelido pelos estudos de Piaget, e partindo do princípio de que o juízo moral é um componente fundamental da moralidade humana (ainda que não seja o único), Lawrence Kohlberg (1992) também propôs suas teorias a partir da perspectiva interacionista estrutural, explorando as respostas de crianças e adolescentes a dilemas morais⁸ que contrapunham situações conflitantes entre si.

Em suas análises, apontava falhas na definição de comportamento moral unicamente em termos de comportamentos de conformidade à norma, como o fizeram os behavioristas. Por outro lado, também qualificou definições estritamente afetivas, tais como boa intenção ou como manutenção de valores e atitudes morais como sendo insuficientes. De acordo com Georg Lind (2000, p. 404), as competências morais para Kohlberg, “são a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral”.

Chamando a atenção de profissionais e pesquisadores da área da educação para a importância da cognição e das competências morais, visou transformar a moralidade em um

⁸ São situações que impõem aos entrevistados a obrigatoriedade de posicionar-se em situações legais ou morais. Exigem escolhas extremadas entre questões como: vida x morte, autoridade x contrato, consciência x punição. A intenção de Kohlberg não é analisar a intenção dos sujeitos, mas os conteúdos de seus julgamentos ou de seus argumentos ao se depararem com os dilemas. Não há única resposta e nenhuma é errada. Ao observar quais respostas se sobressaem às outras, buscava o conjunto de conservações dessas.

assunto de pesquisa científica (LIND, 2000), propondo um modelo teórico de julgamento moral cuja operação fundamental é a de justiça (TIMON HERRERO; SASTRE VILARRASA, 2003). Em seu curso, denominado *Moral development and moral education*, intentou articular uma teoria filosófica de justiça com uma teoria psicológica do processo de construção da moral para fornecer uma teoria educacional que indicasse uma prática de educação moral nas escolas (BATAGLIA, 2014).

Considerando que estabelece um período de anos de desenvolvimento moral e intelectual entre heteronomia e autonomia, procurou entender o raciocínio moral das pessoas, buscando qualificar essas tendências. Kohlberg (1992), também se interessou em compreender a moral adulta, e seus estudos resultaram numa teoria que apresenta três níveis de julgamento moral – o pré-convencional, o convencional e o pós convencional –, os quais desdobram-se em estágios (dois em cada nível) (MORAES; MENIN, 2015).

De maneira breve podemos caracterizar os níveis de desenvolvimento de raciocínio moral de Kohlberg como sendo uma graduação em uma sequência invariante que forma um todo estruturado, em que cada estágio é uma forma mais adequada de resolver problemas morais julgados por critérios filosóficos-morais. No nível I, o valor moral reside em acontecimentos externos, em maus atos ou em necessidades, muito mais do que nas pessoas e nas crenças, podendo ser dividido no estágio 1 em que a tendência da escolha se baseia em evitar problemas para si mesmo; e no estágio 2 em que se observa uma reciprocidade simples, por exemplo, salvar alguém que lhe é útil. No nível II a intenção é manter a ordem e corresponder às expectativas dos outros, incluindo o estágio 3, que compreende as imagens estereotipadas da maioria das pessoas (bom moço, bem ou malvado) e o estágio 4, orientado pela intenção de manutenção da autoridade e da ordem social (respeito pela autoridade). Finalmente, no nível III, o valor moral reside na conformidade do ego com padrões, cujos direitos e deveres são compartilhados ou compartilháveis. Inclui o estágio 5, cujo sujeito orienta suas escolhas pelo bem-estar da maioria, em forma de contrato; e o estágio 6, cujo dever moral supera os deveres legais, inclusive pressupondo um sujeito que orienta suas escolhas por sua consciência e princípios e não somente pelas regras sociais, mas acima de tudo pelo respeito mútuo e por princípios entendidos como universais (MORAES; MENIN, 2015).

Outro ponto de vista significativo da perspectiva de Kohlberg é a relação contígua entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, uma vez que as escolhas são afetivas, porém pressionadas e conduzidas pela cognição que assim as regula. A respeito disso, Moraes e

Menin (2015, p. 28) comentam que o desenvolvimento dos estágios de julgamento moral, apresentados por este autor, são paralelos aos desenvolvimentos sociais e intelectuais, sendo que o “desenvolvimento cognitivo é condição necessária”, ainda que não suficiente para o desenvolvimento da moralidade. De acordo com Lind (2000, p. 404), esse seria um ponto em comum muito relevante entre Piaget e Kohlberg, pois ambos afirmam que as “propriedades afetiva e cognitiva são distintas, mas aspectos inseparáveis do comportamento moral”. Ainda mencionando Piaget, o autor salienta que os mecanismos da afetividade e da cognição são intrínsecos, embora que distintos, pois o afeto depende da energia que o sujeito emprega e a cognição depende das estruturas mentais que tem construídas.

Complementando e de certa forma contrapondo os pressupostos de Kohlberg (1976), sua orientada, a filósofa e psicóloga feminista Carol Gilligan (1982), enfatizou que a afetividade é um ponto central para a compreender os diversos julgamentos morais dos sujeitos ao longo do seu desenvolvimento. Ao observar que as mulheres sempre apareciam em estágios inferiores aos dos homens na escala de desenvolvimento proposta por seu orientador, destaca em seu livro *Uma voz diferente*, que essa desvalia do universo feminino está presente em diferentes referenciais teóricos desenvolvimentistas (GILLIGAN, 1982; DIAS, 2013). Freud, por exemplo, elaborou sua teoria do desenvolvimento psicossexual a partir de experiências com a criança masculina, concluindo que as mulheres apresentariam menos senso de justiça e que estariam menos prontas a enfrentar as grandes exigências da vida, sendo influenciadas por sentimentos de afeição ou hostilidade mais frequentemente ao executarem seus julgamentos (GILLIGAN, 1982). Ao observar as meninas em situações de jogo, Piaget afirma que elas “parecem se preocupar mais com a habilidade do que com a estrutura jurídica dessa instituição” (PIAGET, 1932-1994, p. 69; GILLIGAN, 1982).

O que Gilligan questiona é o conteúdo a partir do qual o desenvolvimento da moral é avaliado por diferentes autores: “uma noção universal e abstrata de justiça” (DIAS, 2013, p. 71), propondo que as mulheres não apresentam tanto uma ética da justiça, mas sim uma “ética do cuidado”, cujas questões do contexto e circunstâncias são legítimas na formação dos juízos morais que empregam (GILLIGAN, 1982). As mulheres podem mostrar um estilo de julgamento moral diferente dos homens, cuja moralidade é baseada no cuidado do outro em vez de apelos a códigos de comportamento aparentemente universais. Nesse sentido, a autora adverte que as formas de pensar das mulheres são subvalorizadas em comparação aos homens e que, não necessariamente, sejam menos desenvolvidas.

A própria teoria de Kohlberg (1992) enfatiza a justiça e não permite o papel do cuidar

na tomada de decisões morais fazendo com que, aparentemente, as mulheres não consigam alcançar estágios superiores de raciocínio moral. Justamente por isso, Gilligan (2011) propôs um modelo específico para essa “voz diferente”. Também dividindo em três níveis, ela defende outras características para cada estágio. Mulheres no estágio pré-convencional pautam suas escolhas pela opção de sobrevivência e manutenção de seus próprios interesses. No estágio convencional é possível encontrar mulheres que decidem com base em motivação altruísta e do cuidado para com os outros. Finalmente, no nível pós-convencional, as mulheres assumem a responsabilidade pelas consequências de suas escolhas e priorizam o controle da própria vida em conformidade com o cuidado do outro.

Sobre os estudos da ética do cuidado, Dias (2013) conclui que haveria duas possibilidades de desenvolvimento moral, uma seguindo com base na justiça e outra priorizando o cuidado, mas nenhuma delas poderia ser considerada inferior à outra. A ética do cuidado revela “a importância do vínculo mais estreito entre as pessoas e, provavelmente, as meninas seriam inclinadas a essa concepção” (p. 72), devido aos modelos de comportamento fornecidos às crianças e o incentivo ao cuidado e à sensibilidade com o outro dado mais às meninas que aos meninos.

A ética da justiça, por sua vez, tem sua identidade nas “relações mais distanciadas nas quais valores, leis são avaliados independentes dos vínculos”. Essa tendência moral aparece comumente nos meninos, porque rompem mais cedo com suas “relações de apego com a mãe”, fato que aumenta a “consciência da diferença nas relações de poder entre eles e os adultos e, portanto, gera um intenso conjunto de preocupações com as desigualdades”. Em função de maior apego com a mãe, a menina não teria tanta “consciência de tais desigualdades e são, portanto, menos preocupadas com a justiça como um problema”. Portanto, para as mulheres, os dilemas são mais avaliados como questões pessoais, e as opções por elas escolhidas tendem à busca pela manutenção dos relacionamentos. É importante frisar que a ética do cuidado não se limita às mulheres, o que Gilligan deixa claro após as dezenas de entrevistas que realizou, apenas é mais comum em pessoas do sexo feminino.

Outro modelo teórico que podemos acompanhar é o de Nancy Eisenberg (KOLLER; BERNARDES, 1997). A partir de uma perspectiva de desenvolvimento moral pró-social, investiga a moralidade em função de ações pró-sociais como comportamento de ajuda. Também faz uso de entrevistas nas quais são apresentados dilemas morais pró-sociais hipotéticos e perguntas subsequentes para provocar o raciocínio. Contudo, seus dilemas não

exigem uma tomada de decisão que envolva questões melindrosas, apenas uma escolha entre o que é necessidade ou desejo próprio e as necessidades ou desejos de outra pessoa ou de um grupo. Os custos e benefícios também são contemplados, mas tendem a ser equivalente para a decisão de ajudar ou não (KOLLER; BERNARDES, 1997).

Diferentemente de Kohlberg, Eisenberg não considera que os estágios de desenvolvimento sejam um todo estruturado ou que se apresentem invariavelmente na mesma sequência, alegando que as características pessoais e as influências da socialização são proeminentes. Tais afirmações trazem à sua teoria um caráter mais relativista, cuja influência da cultura, da sociedade na qual o indivíduo se desenvolve e suas características subjetivas são decisivas para uma tomada de decisão. Apresenta cinco níveis de desenvolvimento moral pró-social. No nível 1 estão classificados os indivíduos que têm uma orientação autofocada e hedonista, cujas razões para ajudar os outros incluem considerações de ganho pessoal. No nível 2 há a orientação para a necessidade dos outros, mas no sentido de que “o faz para sentir-se bem”. O nível 3 caracteriza-se pela orientação para aprovação interpessoal, e/ou orientação estereotipada, ou seja, para não decair aos olhos dos outros. No nível 4 surge uma orientação empática autorreflexiva, começando a colocar-se no lugar do outro. O nível 4B seria de transição, pois as justificativas para ajudar ou não já envolvem valores internalizados e preocupação com a dignidade das pessoas. Finalmente, no nível 5, há forte internalização dos valores, bem como a priorização em manutenção do autorrespeito (KOLLER; BERNARDES, 1997). Logo, se Gilligan cunhou a *ética do cuidado*, poderíamos dizer que Eisenberg propôs a *ética da ajuda*, e seu modelo indica que as “experiências de socialização [...] podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento moral pró-social” (KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 240).

Depois de retomar essas diferentes perspectivas sobre moral e ética, surge mais uma pergunta que agora nos parece relevante para o entendimento do que leva o ser humano a ser melhor: o que esses modelos nos ensinam?

2.5 As escolhas humanas e as violências que atingem a convivência

Quer seja no discurso da universalidade dos valores apregoado por Sócrates, na definição de *eudaimonia* de Aristóteles, na advertência dos enunciados kantianos de que há princípios estabelecidos *a priori*, no superego de Freud, na autonomia moral de Piaget, ou na perspectiva mais feminina de Gilligan, após essa breve incursão por modelos e teorias

sobre a moral e a ética, é possível perceber que as escolhas e inclinações do sujeito ocupam lugar central nos estudos da moralidade.

Retornamos então ao início com as distinções apresentadas por Ricoeur (1990; 2014) e La Taille (2006, 2010). Ao analisarmos os contextos históricos e as proposições de filósofos, sociólogos e psicólogos a respeito do desenvolvimento moral, fica evidente que há uma imbricada relação entre o plano moral e ético. A moral como um conjunto de regras que estabelece direitos e deveres é inspirada pela tomada de consciência que assenta um sentimento de obrigatoriedade, compelindo-nos a buscar conteúdos como a justiça, a generosidade, a honestidade e outros tantos valores morais. Contudo, para escolher a “vida boa”, não é suficiente que o sujeito tenha consciência dos seus deveres, mais do que isso, é preciso que ele “queira” encontrar um sentido de sua vida, fazendo o bem ao outro e a si mesmo.

Chegamos então a um ponto latente dessa reflexão: o homem chamado *bom*, que adere aos valores morais não o faz somente pelo *outro*, mas o faz também por *si mesmo*. Da mesma maneira, não se trata de um *vale qualquer coisa que me agrade*, mas sim de abastecer-se de duas fontes morais essenciais: *o bem a si e o bem do outro*. O que leva o sujeito a decidir fazer melhor pelo outro não é somente a consciência de regras, mas também o reconhecimento de que ele mesmo é tão importante, que aquilo que deseja a si, o fará também pelo outro (TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ; DAUD, 2017). No momento em que há esse equilíbrio entre o “bem a mim e o bem ao outro”, é que a ética proporciona a energia para um *querer*, uma afetividade (TOGNETTA, 2009), que faz com que o sujeito sinta que as regras também lhe pertencem e que é preciso viver bem “com outrem e para com outrem” (RICOEUR, 1990, p. 202; TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ; DAUD, 2017).

Legitimamos a importância das duas instâncias, do dever e do querer, da razão e da afetividade. Também ratificamos que as estruturas necessárias para que o sujeito chegue a ser autônomo moralmente dependem de interações internas e externas. Logo, entendemos que nosso primeiro questionamento: “Se todos têm o potencial de fazer o bem, por que tantos agem mal?”, pode ser respondido pelo fato de que a diferença entre escolher agir bem ou agir mal repousa na forma como o sujeito adere ou não aos valores morais através de suas escolhas.

Os valores mais importantes e centrais para um sujeito são exatamente aqueles que orientam sua vida. Quando não há de sua parte o “querer” ser melhor, não pode haver adesão

genuína aos valores morais e, sem estes, a convivência ética não é possível. Como declara Goergen em seu prefácio à obra “Esses adolescentes de hoje...” (*apud* TOGNETTA; VICENTIN, 2014), “a convivência ordenada ou a moral não é casual nem opcional, mas a única forma verdadeiramente humana de sobrevivência. Sem valores [...] é impossível pensar a liberdade, condição absoluta do existir humano” (p. 5).

Se os valores morais não estão presentes, a convivência também deixa de ser um valor, e é nesse momento em que chegamos até a gênese do tema gerador deste trabalho: as violências que atingem a convivência.

Ao seguirmos com o estudo a que se propõe esta pesquisa, nosso principal referencial para análise das questões da moral e da ética elencadas a partir de então será baseado nas concepções de Piaget (1932, 1965, 1973, 1994, 2005) justamente por suas obras enaltecerem insistenteamente a relevância de um ambiente cooperativo que favoreça a interação entre sujeitos, de maneira que tenham a constante oportunidade de vivenciar diferentes pontos de vista, tomando ciência das necessidades uns dos outros, identificando suas emoções e sentimentos, de maneira que seja atribuído a cada um valor e importância (TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ; DAUD, 2017). Para além disso, fundamentamos nossa pesquisa em Piaget por tratar-se de um clássico dos estudos da moralidade humana que já distingua, em sua epistemologia genética, as condições impartíveis da moral: o dever e o querer. Por conseguinte, o conceito de autonomia moral e as contribuições da psicologia moral são alicerces deste trabalho.

CAPÍTULO III



3 QUANDO OS VALORES MORAIS FALTAM - A VIOLÊNCIA QUE FERE A CONVIVÊNCIA

“Um indivíduo qualquer pega um objeto que você está segurando, vai embora, te dá uma pancada e ainda fica rindo, porque sabe que você não vai fazer nada; te empurra, te descola do lugar em que você chegou primeiro, joga o teu casaco para o chão, te xinga, te ofende, arranca-te o boné da cabeça, estraga tua brincadeira, não te deixa olhar. E você não poderá fazer nada, pois se partir para a briga, na marra, ainda acabará apanhando. E ele se safará mais facilmente de qualquer encrenca, por que é esperto”.

Janusz Korczak

Os valores estão por toda a parte: quer seja nos hábitos e costumes daqueles que viveram antes de nós e nos legaram suas tradições, ou daqueles que nos são próximos e nos inspiram com seu exemplo; seja nos rituais que nos rodeiam; ou nas instituições às quais pertencemos e suas respectivas rotinas. Há um valor em tudo! Quando nos deparamos com objetos e situações, não realizamos apenas operações intelectuais, mas os analisamos, estimamos, preferimos, rejeitamos, abrimos mão, enfim, atribuímos valor (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017).

Esses valores estão inseridos em todas as áreas, pois se referem aos critérios da conduta humana e podem ser considerados os princípios norteadores que motivam o sujeito a comportar-se de uma certa maneira, levando-o a julgar e justificar a sua própria ação e a dos outros (KNAFO; DANIEL; KHOURY-KASSABRI, 2008; SCHWARTZ, 1992). Ainda que essas decisões possam ser pautadas em fatos e circunstâncias, têm implícitos investimentos afetivos que justificam ou legitimam as preferências e ações. Homens e mulheres possuem um sistema de valores, os quais podem ser morais ou não. Embora quando se fale em valores, em geral, se pense em moral, Araújo (2000) alerta que os valores, “que são o resultado da projeção de sentimentos e emoções sobre objetos, pessoas e/ou relações, não são necessariamente morais” (p. 101), como por exemplo os valores estéticos, vitais, políticos, etc. (PEDRO, 2014).

Pois bem, no capítulo anterior, abordamos a importância da adesão do sujeito aos valores morais que consistem em “horizontes normativos” considerados essenciais para a convivência humana (MAZZINI; BASTOS, 2016, p. 71). Do ponto de vista psicológico, a adesão a esses valores é estabelecida pelo sujeito tanto no plano moral, num sentido de

obrigatoriedade pelo dever moral (pensando no outro), como no plano ético, quando busca uma expansão de si mesmo rumo à uma vida melhor e mais feliz (pensando em si junto do outro) (LA TAILLE, 2006). Logo, quando pessoas não aderem, racionalmente e afetivamente, a valores como a integridade, solidariedade, honestidade, verdade, lealdade, bondade, altruísmo e, especialmente, ao respeito, a convivência estremece (TOGNETTA *et al.*, 2017).

O conhecido sociólogo polonês, Zygmunt Bauman (2001), dizia que no período em que vivemos, chamado por muito pensadores de pós-modernidade, o tempo e as relações são “líquidos”. Como enuncia o título de uma das suas *44 cartas do mundo moderno líquido*: estamos “sozinhos no meio da multidão” (BAUMAN, 2011, p. 13). Outros autores concordam, alertando que a eliminação de toda forma de compaixão incentiva o sujeito a vencer o outro num processo de individualismo arrebatador (GOULART; COELHO; PONTES, 2015; LOPES; DINIZ, 2004), emergindo da sociedade relações fluidas e efêmeras⁹.

Os enormes avanços da tecnologia em conjunto com a globalização, a agilidade com que as pessoas acessam novas informações, a interação nas redes sociais e a multiplicidade de dispositivos móveis de comunicação, entre outras variáveis, trouxeram consigo facilidades e uma gama de novas oportunidades ao homem (VINHA *et al.*, 2017). Conquanto, as relações assumiram uma nova dinâmica de satisfação incessante dos desejos e prazeres, além de uma incapacidade de viver a arte da *solitude* (que é diferente de solidão), apresentada por Bauman (2011) como uma “sublime condição na qual a pessoa pode ‘juntar pensamentos’, ponderar, refletir sobre eles, criar”. Seja tomando um chá enquanto contempla uma bela paisagem, lendo um livro, imaginando mundos diferentes, “quem nunca saboreou o gosto da solidão talvez nunca venha a saber o que deixou escapar, jogou fora e perdeu” (p. 17). É a *modernidade líquida*!

Nesse contexto de “cultura do tédio” (LA TAILLE, 2009), os valores morais deixam de ocupar um lugar central na conduta humana. Escravizados por estereótipos, crianças, jovens e adultos passam boa parte da vida buscando “ser” e “ter” algo que lhes disseram ser essencial para encontrar a felicidade e segurança. O resultado tem sido justamente o oposto: inquietação e risco. Apenas para ilustrar, tomemos um único exemplo evidenciado na

⁹ Embora alguns autores abordem as questões da violência num contexto pós-moderno, sabemos que não se trata de um estado exclusivo da pós-modernidade. Movida pelo preconceito, por ideologias, condições socioculturais ou pelo desengajamento moral (conceito abordado mais adiante neste capítulo), a humanidade sempre conviveu com a violência.

discussão feita por Kubota (2014) a partir de dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE, 2012). O autor destaca dados indicativos de que alunos que se auto classificam “muito gordos” ou “muito magros” são muito mais predispostos a atitudes de risco, como o consumo de drogas ilícitas, álcool, cigarros, laxantes e indução ao vômito, quando comparados com alunos chamados de “normais”. Estes também são muito mais sujeitos a sofrer *intimidações*, especialmente as que fazem referência à sua aparência corporal. Também são mais propensos a serem *autores de agressões*, a se sentirem solitários e a sofrerem de insônia. Um percentual elevado está envolvido em brigas. Os dados também indicam que os indivíduos do sexo masculino têm maior chance de ser discriminados em relação as pessoas do sexo feminino, e que os pretos, amarelos e indígenas têm maior chance de sofrer agressões em relação aos brancos.

Em pesquisa recente para a *Construção e validação de uma escala de valores sociomorais*, Tavares *et al.* (2016) elencam atitudes que se opõem à adesão desses valores, chamando-as de “contravalores” (p. 192). Dentre essas condutas estão: a desigualdade; o individualismo; o autoritarismo; a discriminação; a competição; a omissão; a indiferença; e o descrédito em relação à busca do bem comum (TAVARES *et al.*, 2016, p. 192; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 88). Em condições de mútua incompreensão entre os sujeitos e de “adoção” de contravalores (TAVARES *et al.*, 2016, p. 192) há escassez de espaços estimuladores de respeito nas relações interpessoais, consequentemente, reduzindo as oportunidades sadias de diálogo e escancarando as portas da convivência para a disseminação desenfreada de diversas formas de violência.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como o emprego de “força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (DAHLBERG, KRUG, 2006, p. 1165). A definição estabelecida pela OMS associa, inclusive, a intencionalidade à realização do ato violento, ainda que não resulte em danos.

Em um capítulo extraído do Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, da OMS, Dahlberg e Krug (2006) salientam que a violência é um problema global de saúde pública, inclusive estimada como uma das “principais causas de morte de pessoas entre 15 e 44 anos em todo o mundo” (p. 1164). Destacam ainda que, anualmente, mais de um milhão de pessoas morrem, e tantas outras sofrem ferimentos não fatais resultantes “de autoagressões, de agressões interpessoais ou de violência coletiva”, e que os cuidados com a saúde e o

impacto à economia de muitos países, fruto de dias não trabalhados, cumprimento de penas e investimentos perdidos traduzem-se em bilhões de dólares em despesas oriundas de custos gerados pela violência. Na mesma pesquisa, relatam também que, em investigações entre adolescentes do sexo masculino em escolas secundárias, a porcentagem dos que registraram ter participado de briga física no ano de 2001 variou de 22% na Suécia e 44% nos Estados Unidos a 76% em Jerusalém¹⁰ (p. 1171).

No Brasil, segundo dados apresentados pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e pelo FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2015 aconteceram 59.080 homicídios, quase 11.000 a mais que o contabilizado em 2005, o que significa 28,9 mortes a cada 100 mil habitantes (BRASIL, 2017). Com base em dados do IBGE, a cada ano, cerca de 1,2 milhão de mulheres sofrem agressões no Brasil; o Ipea também estima que dessas, 500 mil são estupradas (BRASIL, 2015). Dados estarrecedores que, infelizmente, estão longe de representar a totalidade das feridas do nosso povo.

E a escola? Teria os mesmos problemas de violência? Será que é possível manter essa avalanche de mazelas e sofrimentos longe do ambiente escolar? Antes de seguir respondendo a essas questões, é preciso analisar quais são os problemas de convivência mais comuns em instituições de educação.

3.1 Os problemas de convivência no cotidiano da escola

O médico pediatra e professor Janusz Korczak (nome adotado por Henryk Golszmit) é conhecido por sua luta em favor das crianças e defesa dos seus direitos, especialmente em meio ao contexto da 2^a Guerra Mundial. Considerado um herói, teve a oportunidade de ser retirado do gueto onde foi confinado com duzentas crianças do seu orfanato, mas preferiu ser levado ao campo de concentração onde foi morto por nazistas junto com os pequeninos que não quis abandonar (BELINKY, 1981, p. 10). Em uma de suas obras de ficção (datadas da década de 1920), cujo título da edição brasileira é *Quando eu voltar a ser criança*, convida o leitor a refletir sobre a postura dos adultos ao lidar com as crianças. Após voltar a ser

¹⁰ As autoras têm ressalvas sobre esses dados, pois geralmente são baseados em registros dos próprios protagonistas, o que dificulta a avaliação do verdadeiro grau das agressões, superestimando ou subestimando. Em alguns países, há forte pressão para manter a violência escondida até naturalizando-a, de modo que a violência não fatal tende a não ser totalmente relatada. Alguns se recusam a relatar experiências violentas, não somente por vergonha ou tabu, mas por medo (por exemplo, em alguns países, admitir ter participado de certas ações violentas, como o estupro, pode resultar em morte, inclusive das vítimas, por questões de honra) (DAHLBERG; KRUG, 2006, p. 1171).

criança com a ajuda de um “gnomo”, mergulha em aventuras e desventuras de uma convivência estremecida pela pouca adesão dos sujeitos a valores obliterados nas relações humanas, resultando em circunstâncias como as descritas no texto citado na abertura deste capítulo (KORCZAK, 1981). Embora a história seja fictícia, os problemas de convivência são reais na escola de Korczak e nas nossas.

Numa investigação realizada por Tognetta *et al.* (2010), foi perguntado aos professores sobre os maiores inconvenientes presentes em seu cotidiano escolar. O menor índice, 10,17%, anunciou a ausência de dificuldades. Em seguida, 12,71% dos participantes mencionaram dificuldades na relação entre família e escola, 12,71% apontaram a falta de interesse dos alunos e 16,01% elencaram dificuldades associadas à metodologia e/ou preocupação do professor em se fazer entender. O restante, totalizando 41,31%, apontaram as violências, indisciplinas e a agressividade como sendo os maiores desafios vivenciados em sua prática docente.

Estes dados representam o quanto as relações na escola são afetadas por inúmeras variáveis evidenciadas em diversas situações conflituosas, e nem todas elas caracterizam formas de violência. De acordo com uma pesquisa mencionada por Vinha *et al.* (2017, p. 87), além da violência, a indisciplina dos alunos preocupa muito os gestores das escolas, sendo apontada como um problema por 64% dos diretores da rede estadual, 54% dos diretores da rede municipal e 47% dos da rede particular.

Mas, embora esses percentuais causem certa inquietação, é preciso lembrar que os conflitos estão socialmente presentes em todos os tipos de relação e ambientes, quer seja na família, na escola ou em outras instituições. São parte da vida! Tanto os que “ocorrem no interior do sujeito (cognitivos e morais) como entre os indivíduos (interpessoais)”, são pertinentes na teoria piagetiana. São os conflitos que desencadeiam os processos de *equilíbrio* e *autorregulação* (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 531). Substancialmente, isso quer dizer que, ao entrar em contato com um objeto desconhecido, o sujeito pode entrar em conflito com esse objeto, desencadeando um processo de acomodação ao que é novo. Às vezes, ao deparar-se com certas resistências ao novo conhecimento e, para conhecer esse objeto, o sujeito precisa modificar suas estruturas mentais e acomodá-las. Piaget denominou esse processo de busca do equilíbrio – através da assimilação e acomodação que resultam em modificações – de equilíbrio (PÁDUA, 2009). A autorregulação, por sua vez, pressupõe que a nascente das regras não é mais o outro, a comunidade ou uma autoridade (moral heterônoma), mas tem motivação interior e adesão do próprio sujeito. O sujeito

autônomo adere às regras morais que emergem dos sentimentos internos que o impulsionam a considerar os outros além de si numa relação de reciprocidade (VINHA; TOGNETTA, 2009). Sendo assim, um primeiro passo para lidar com essas relações conflituosas na escola é encará-las como oportunidades para que os sujeitos vivenciem esses processos tão salutares na construção da autonomia moral.

A partir disso, é imprescindível caracterizar e distinguir adequadamente os problemas de convivência. Pensem, por um momento, em algumas doenças que apresentam sintomas muito semelhantes. Por mais que sejam parecidas, cada uma demanda um tratamento diferente. Longe de pretender correlacionar doenças e problemas de convivência, é preciso ter em mente que o conhecimento das especificidades de cada uma das manifestações de violência e de indisciplina¹¹ é fundamental para todos os profissionais da educação; pois, por terem naturezas diferentes, cada um desses problemas demanda intervenções, de igual modo, diferentes. O GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – da UNESP e da UNICAMP sistematizou um quadro conceituando, exemplificando e diferenciando os principais problemas de convivência observados na escola (VINHA *et al.*, 2017, p. 116-120). Essas manifestações foram divididas em dois grandes grupos: as agressivas e as perturbadoras ou indisciplinadas.

As manifestações agressivas incluem a “imposição de esquema domínio-submissão, danos à dignidade pessoal, emprego de força para causar dano, perversão moral, atentado à integridade física-moral-psicológica” (VINHA *et al.*, 2017, p. 116). Nessa categoria estão inclusas: a “violência dura”, dirigida à instituição e aos que a representam ou fazem parte dela (lesões, extorsão, tráfico de drogas, agressões físicas, abuso sexual, dentre outras questões reguladas pelo código penal); a “violência branca” que, basicamente, só se difere da primeira por seus atos serem de menor gravidade diante do código penal; as “agressões” em geral, que não provocam danos físicos, mas prejudicam a autoestima (insultos, difamações, maledicências, rejeição social, etc.); a “agressão reativa” que também causa danos por meio da imposição de poder, mas é diferente por resultar da falta de controle das emoções, sendo dotada de uma forte carga de impulsividade; por fim, o “bullying”, fenômeno que abordaremos detalhadamente no decorrer deste capítulo, que refere-se à

¹¹ A violência e a indisciplina são problemas de convivência de âmbitos diferentes. Pesquisadores da área (TOGNETTA; VINHA, 2012; ZECHI, 2008, 2014; AQUINO, 2011; VINHA *et al.*, 2017) consideram que a indisciplina está relacionada às desordens nas relações pedagógicas que podem interferir nas condições de aprendizagem, ou seja, rompe com o contrato de aprendizagem. A violência inclui submissão de um sujeito às agressões de outro(s), sejam elas de natureza verbal, física ou psicológica. As variadas formas de violência fragilizam as relações sociais e a adesão aos valores essenciais à uma convivência ética.

prática de atos agressivos num esquema de domínio-submissão entre pares.

Por sua vez, as manifestações perturbadoras ou indisciplinadas, ainda que possam incluir confrontos e rompam com o contrato social da aprendizagem e da boa educação, são de natureza e magnitude diferente das manifestações agressivas, pois estão muito mais relacionadas ao desrespeito de regras elaboradas coletivamente, aos comportamentos irritantes e à apatia do aluno. Estão inclusas: a “indisciplina curricular”, caracterizada por ações que interferem na aprendizagem curricular (conversa durante a explicação, jogar jogo da velha com o colega durante a apresentação de um seminário, não ler os textos); a “indisciplina social”, que inclui as chamadas “microviolências” ou “incivilidades¹²” (andar pela sala de aula, comportamentos irritantes, interrupções das aulas, etc.) que incomodam, muito mais, pela intensidade do que pela gravidade. Não contradiz a lei, nem o regimento, mas as regras de boa convivência; a “indisciplina regimentar”, ou seja, as transgressões ao regimento interno da escola (uso indevido do celular, atraso na entrada da aula); e a “indisciplina passiva”, caracterizada pela falta de motivação e indiferença dos alunos (VINHA *et al.*, 2017, p. 118-119).

Como pudemos acompanhar nas descrições até aqui, as “queixas” apresentadas por profissionais de educação não são todas de um mesmo grupo de problemas. Ainda que várias investigações apresentem dados sobre violência na escola, é bastante comum que, entre os profissionais que ali estão, haja certa confusão ao abordar essas manifestações de violência. A indisciplina, muitas vezes, é confundida com violência, sendo tratada de maneira equivocada. Entre tantos exemplos, lembramos de uma ocasião em que um professor ficou incomodado com a “falta de interesse” de um aluno durante a aula, o qual demonstrava isso claramente através do uso de fones de ouvido e de um “olhar perdido” pela sala. Lembrando-se de que esse aluno estava de recuperação e de que não havia feito o trabalho que ele havia dado para “ajudar na nota”, o professor ficou muito aborrecido. Após chamar a atenção do estudante, duas ou três vezes (desde a primeira já usou um tom de voz alterado), acabou por demonstrar sua irritação através de gritos, reclamações, insultos e um forte tapa na mesa que fez com que sua régua voasse longe e quebrasse. Estava feito o estrago! Professor e aluno “bateram boca”, foram continuar a “conversa” na diretoria e, para o restante dos alunos e alunas, a aula acabou. Sabemos que essa é uma situação comum em qualquer escola, seja da

¹² Conceito trabalhado por vários autores que analisam a violência escolar, especialmente na França (CHARLOT, 1997, 2002; DEBARBIEUX, 2007; PERALVA, 1997). São caracterizadas pela falta de polidez, transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida, infringindo o direito que cada um tem de se ver respeitado como pessoa (ZECCHI, 2014).

periferia ou numa escola particular com uma mensalidade bem alta.

O que aconteceu? A princípio, o aluno estava envolvido num típico caso de manifestação de “indisciplina passiva”, mas o professor – que não estamos julgando, dada a subjetividade das circunstâncias em que, talvez, tivesse que fazer o seu trabalho – reagiu através de uma manifestação violenta, a “agressão reativa”, que também suscitou no aluno um discurso agressivo e impulsivo. Enquanto o aluno rompeu com o contrato social da aprendizagem devido ao seu desinteresse na aula, o professor impôs seu poder num momento de falta de controle de suas emoções, fazendo uso de expressões físicas intensas, que acabaram por encerrar uma aula que era direito de toda uma turma.

Histórias como essa se repetem na rotina das escolas. O inconveniente é que a falta de clareza para reconhecer as especificidades desses problemas de convivência afeta também as intervenções que são feitas a cada um deles. Regras coercitivas e estabelecidas verticalmente, sanções expiatórias¹³ e a valorização de regras convencionais em detrimento das regras morais, são só alguns exemplos do quanto a violência e a indisciplina na escola podem ser retroalimentadas. Além do mais, essa rotina de equívocos acaba por comprometer a percepção de quais são os princípios mais importantes dentro de uma instituição de educação.

Em uma pesquisa realizada por Tognetta (2013) com professores e alunos, os resultados demonstraram que, para os sujeitos investigados, as regras puramente convencionais, por exemplo, fazer a tarefa e não usar boné na sala de aula, eram tão importantes quanto a regra de não bater nas pessoas, ou seja, as regras convencionais e as regras morais ocupavam o mesmo patamar. Semelhantemente, uma investigação conduzida em determinada escola por Silva *et al.* (2016) aponta que, na opinião dos professores, a regra mais desrespeitada pelos alunos era a de “não mascar chicletes”. Vejamos, ainda que mascar chicletes durante a aula possa interferir eventualmente na rotina do aluno, é uma ação que não possui vínculo com qualquer princípio moral, muito menos a sua proibição contribui para a melhoria ou garantia da qualidade das relações interpessoais.

Por isso, ainda que sejam necessárias e, em muitos casos, estabelecidas pelo próprio grupo, as regras convencionais não podem ser mais importantes que os princípios e valores que embasam as regras morais. Quando atribuímos maior valor às regras convencionais, “negamos aos nossos alunos a possibilidade de aspirar pelo bem” (TOGNETTA; AVÍLES-

¹³ Diferentemente das sanções por reciprocidade que levam o sujeito a refletir sobre suas ações e reparar o erro, as sanções expiatórias têm um tom muito mais punitivo (PIAGET, 1994).

MARTINEZ; DAUD, 2017, p. 100), por aquilo que é princípio e que é maior.

Após essas breves considerações sobre os principais problemas de convivência na escola, e a tão necessária diferenciação entre o que é violência e o que é indisciplina escolar, seguiremos perscrutando as manifestações de violência abordadas nesta pesquisa.

Retomando a posição da Psicologia Moral, idealmente, o desenvolvimento do sujeito seria acompanhado também pela conquista da autonomia moral. Mas, como vimos em Piaget (1994), para constituir uma personalidade que eleja valores como a justiça, o respeito e a tolerância às diferenças – ou seja, aquele chamado de autônomo – é preciso que haja espaços de “cooperação” para o estabelecimento de relações de reciprocidade (PIAGET, 1994). Contudo, a literatura da área aponta que as relações sociais observadas na escola raramente são baseadas na cooperação, proporcionando pouca adesão aos valores sociomorais por parte dos sujeitos envolvidos.

Num contexto em que se vive certa “cegueira moral” (BAUMAN; DONSKIS, 2014), resultante da “deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético” (LIBÂNEO, 2009, p. 8), em que o justo, o injusto, o certo e o errado estão revestidos de certa relatividade (GOERGEN, 2007), as instituições de educação – da escola básica à universidade – têm sido palco de atos de violência de ordem verbal, física e psicológica. Empurrões, chutes, cotoveladas, puxões de cabelo, beliscões, banhos de tinta, exposição da intimidade, mentiras, cochichos maldosos, isolamento de colegas, trotes violentos, preconceito étnico-racial e religioso, sexismo¹⁴, entre outras manifestações de intolerância que assemelham-se a “uma corrente, onde um anel se prende ao outro, sustentando o fluxo e o refluxo de atos e práticas que devastam, gerando dor e sofrimento” (BARRETO; HELOANI, 2015, p. 550).

Alguns indivíduos sobrem violência porque são novatos, outros porque são cristãos, outros porque não jogam bem, outros porque são negros, alguns porque são pobres, outros porque são baixos. Há também os gordos, os muito magros, os mancos, os muito inteligentes, os “burros”, os que têm “quatro olhos”, e os que não têm celular. É notório que a influência das realidades sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos – permeadas de padrões comportamentais e fatores que os indivíduos têm pouco controle (BANDURA, 2008a; 2008b; AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017) – e os fatores pessoais internos do sujeito, na forma de eventos afetivos que podem resultar na falta de adesão a valores como o respeito e a

¹⁴ Conceito relacionado à vulnerabilidade, à exclusão e à discriminação a que alguns grupos são submetidos com base nas diferenças de gênero (SANCHES; MANNES; CUNHA, 2018).

generosidade –, convertem-se em preconceito, intolerância e na inépcia de conviver de maneira ética.

Um estudo sobre o olhar dos professores a respeito da violência nas escolas, realizado pelo Sindicatos do Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP (2013), indica que 84% dos professores tiveram conhecimento sobre casos de violência nas escolas que lecionavam, os quais foram reportados como sendo: 74% casos de agressão verbal; 60% bullying; 53% vandalismo; 52% agressão física; 45% furto; 39% discriminação; 7% roubo ou assalto a mão armada; 4% violência sexual; 1% assassinato; 16% nenhum; 2% outros.

De acordo com os dados do SAEB (INEP, 2015; VINHA *et al.*, 2017, p. 88), os índices de violência relatados pelos diretores das escolas de Ensino Fundamental são de: 53% para as agressões verbais ou físicas de alunos a professores ou funcionários; 74% para as agressões verbais ou físicas de alunos a outros alunos; 8% de furto sem uso de violência; 2% de roubo com uso de violência; 15% de alunos portando arma branca na escola; 3% com porte de armas de fogo. Além disso, mais de 10% foram ameaçados por estudantes e 22% dos alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.

A violência também é um problema na visão dos alunos. Em 2016, a OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, juntamente com a FLACSO-Brasil, o Ministério da Educação e o Governo Federal divulgou o relatório *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens* (ABRAMOVAY *et al.*, 2016). No documento estão expressas as percepções de milhares de alunos brasileiros a respeito da violência na escola. Entre outros dados, a pesquisa ressalta que cerca de um terço dos alunos na maioria das cidades declara ter sofrido discriminação na escola, sendo que o “lugar onde mora” (19,2%), a “cor ou raça” (17,9%) e a “religião” (17,3%), figuram entre as principais razões (ABRAMOVAY *et al.*, 2016, p. 40-41). Sobre a violência em geral dentro da escola, uma alta proporção desses jovens (42%) declarou já ter sofrido agressões físicas ou verbais. Em algumas cidades o contingente que já foi agredido é bem superior: 67% em Fortaleza e 66% em Belo Horizonte. Entre os que sofreram violência, 13,1% mencionam as agressões físicas, 20,9% reportam ameaças, 27,7% sofreram cyberbullying, 25,1% foram roubados ou furtados, 1,6% indicam a violência sexual e 11,4% declararam ter sofrido outros tipos de agressão (ABRAMOVAY *et al.*, 2016, p. 39).

Fora dos portões da escola os dados também são preocupantes. Ao serem questionados sobre os tipos de violências que sabem já ter acontecido nos arredores da

escola, 22,1% dos alunos reportou níveis moderados de violência, 18,2% afirmam haver muita violência e 11% muitíssima violência, sendo que 26% são agressões físicas, 23% ameaças, 8,8% assassinatos, 36,7% roubos e furtos, 5,6% violência sexual e 1,8% classificados como outros tipos de violência (ABRAMOVAY, *et al.*, 2016, p. 37).

Esses poucos exemplos de formas mais duras de violência, comumente, causam inquietação nas pessoas, deixando-as com o coração compungido. Entretanto, não é somente a violência dura que acomete a segurança e compromete a qualidade do ambiente onde crianças e jovens – futuros profissionais e cidadãos em formação – estão se desenvolvendo psicossocialmente. Lembrando da definição que vimos anteriormente, a violência também pode manifestar-se de muitas outras formas, dentre elas os danos psicológicos que, embora não suscitem tanto temor quanto os homicídios e agressões sexuais, podem redundar em consequências tão dilacerantes quanto na constituição da personalidade ética e moral dos indivíduos. A violência comporta muitos significados e variadas formas e manifestações (COSTA, 2014). Embora muitas dessas manifestações violentas sejam vivenciadas em casa, tais ameaças também sucumbem ao ambiente escolar.

Nas universidades, não seria diferente. Como agravante, especialmente em instituições do nível superior, relações violentas e coercivas, desprovidas de respeito e confiança, coexistem em contextos de consumo e/ou vendas de drogas e uso excessivo de álcool que, conforme pesquisas de Andrade *et al.* (2012), são fatores de risco relacionados a situações de violência física entre os jovens. Nossos alunos estão expostos aos exageros de “trotos”, inclusive os violentos e os que envolvem alto consumo de álcool. Diversas pesquisas listam tanto repercussões sobre o aparelho psíquico, transtornos depressivos e de ansiedade, como repercussões físicas graves, como, por exemplo, traumatismos crânioencefálicos, hemorragias abdominais, afogamentos, desidratação e até mesmo a morte (VILLACA; PALÁCIOS, 2010). Em 2012, o Ministério da Saúde apurou 242 mortes na faixa etária dos 20 aos 29 anos decorrentes de transtornos relacionados ao uso do álcool. Vários desses casos estão inseridos em rituais de iniciação e trotes universitários (SERRANO, 2015).

A ONU – Organização das Nações Unidas, ao estabelecer sua agenda 2030, propõe 17 objetivos a serem alcançados para transformar o mundo. O objetivo de número quatro trata de uma educação de qualidade que promova “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” em que os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades necessários para promover “uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade

cultural” (ONUBR, 2015). Diante disso, elencamos que uma das maneiras de alcançar este objetivo é ampliar as investigações sobre os problemas que afetam a “paz” dentro das instituições de educação. Sendo essa discussão um dos propósitos deste trabalho, seguiremos caracterizando as principais formas de violência a que esta pesquisa se propõe investigar: o assédio moral, o bullying e o cyberbullying.

3.2 O assédio moral

Nem sempre a escola recebe a violência de “fora”, mas está intimamente implicada na origem dos problemas de convivência através de suas práticas coercitivas ou de exclusão. Vários fatores são geradores de violência: o preconceito, a discriminação, a exclusão, a violência simbólica¹⁵, entre outros, são ações que não se restringem às condutas dos alunos e alunas, pois, inúmeras vezes, a própria instituição escolar participa dessas violências contra os discentes. A falta de reciprocidade nas relações interpessoais possibilita a ocorrência de uma forma de violência muito comentada por pesquisadores das relações trabalhistas no universo das empresas, mas que também pode afetar as convivências no ambiente escolar (ZALUAR, 1992; COSTA, 2014). Neste trecho abordaremos questões relacionadas ao assédio moral¹⁶, tema que estará presente em um dos estudos desta pesquisa, que serão apresentados no capítulo seis.

O assédio moral configura-se pelo descumprimento de regras do trato social essenciais ao convívio das pessoas. Muitos dos estudos sobre essa forma de violência estão vinculados à análise das relações trabalhistas. De acordo com Martins (2006, p. 36), “o assédio moral [...] é um fenômeno que acompanha as relações de trabalho desde os seus primórdios, através de práticas de maus tratos, de abusos, de excessos de trabalhos e de humilhações” que são repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho, traduzidas por ações voltadas ao constrangimento, coação ou perseguição, que acabam ferindo princípios, valores e direitos individuais, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e assimétricas, caracterizadas por condutas negativas e desumanização da vítima (VILLAÇA; PALÁCIOS, 2010). No campo de Psicologia, é caracterizado por comportamentos contumazes que promovem violência psicológica, correspondente a ações desprovidas de

¹⁵ A violência simbólica nas instituições pode ser caracterizada pela imposição de valores, pelo estabelecimento de normas e regras coercitivas e pela valorização das convenções em detrimento dos valores morais.

¹⁶ Na literatura especializada, alguns autores fazem referência a esse fenômeno usando a expressão *mobbing*, termo cunhado pelo psicólogo sueco Heyns Leymann (HELOANI, 2004; PALÁCIOS; REGO, 2006; FANTE; PEDRA, 2008).

ética que contribuem para causar traumas, estresse e outras repercussões de ordem psicossocial. Trata-se de uma conduta abusiva por parte de um autor que tem a intenção de causar danos à dignidade de outrem¹⁷; que pode culminar na queda no desempenho profissional, redução na produtividade, declínio no processo de inovação organizacional, perda de criatividade, abandono de um emprego, abandono dos estudos, isolamento social, problemas psicológicos e impactos nocivos à autoestima. A perspectiva do Direito acata a definição da Psicologia, mas acrescenta um agravante ao tratá-lo com um ato ilícito, junto com o conceito de dano moral (que gera sofrimento e lesão aos bens ou direitos de uma pessoa), o qual é regulamentado pelo código civil (PAIXÃO *et al.*, 2013).

Além dos atos coercitivos, é caracterizado também por condutas que envolvem palavras de desprezo (verbais e escritas) e, até mesmo, gestos sutis. A vítima, comumente, percebe o decréscimo da qualidade nas relações, mas se sente impotente diante das estratégias que o autor usa para desqualificá-la, causando seu isolamento e até mesmo induzindo-a a erros. São ações tão perversamente articuladas que é possível, por exemplo, que os “defeitos” que o chefe aponta em seu funcionário acabem sendo comprovados por outros na empresa (LOPES; DINIZ, 2004).

Uma pesquisa realizada em países com diferentes graus de desenvolvimento socioeconômico (PALÁCIOS; REGO, 2006) pretendeu quantificar e qualificar os fenômenos da violência nos ambientes de trabalho no setor da saúde. No Brasil, o estudo foi realizado na cidade do Rio de Janeiro. Dentre os dados presentes nos relatórios divulgados em 2003, há evidências de violência contra os profissionais da saúde praticada pelos próprios companheiros de trabalho, destacando relações de intimidação entre colegas e entre chefes e subordinados. Embora a violência física também tenha sido observada, foi o assédio moral o que mais chamou a atenção dos pesquisadores.

Ao abordar o tema da “saúde moral” nas empresas, Freitas (2005) destaca que as discussões sobre o assédio moral foram alavancadas pela psiquiatra e psicanalista francesa Marie-France Hirigoyen, que lançou em 1998 o livro *L'harcèlement moral*, que se tornou um *best-seller* e abriu espaço para um grande debate, tanto na dimensão familiar quanto no âmbito organizacional. Psicólogos, sociólogos, profissionais de saúde, educadores, assistentes sociais, parlamentares e sindicalistas franceses discutiram diferentes aspectos e

¹⁷ Posteriormente, trataremos da delimitação desse tema inserido no universo da educação, visto que nem sempre o professor que comete o assédio tem a intenção de ferir a dignidade. Pelo contrário, é provido da “melhor das intenções”: educar.

impactos desse tipo de violência. O universo organizacional estava sendo questionado na sua responsabilidade, na sua omissão e na sua negligência (p. 21).

Todavia, essas “tensões” não estão presentes exclusivamente nas “relações de produção, tal como no ambiente de trabalho, mas também nas relações de convivência social, nas quais se evidenciam relações desiguais de poder e uma incitação às relações de competitividade” (MEURER; STREY, 2012, p. 454). Logo na introdução da obra, Hirigoyen (LOPES; DINIZ, 2004) denuncia que, ante às práticas de assédio moral, “o contexto sociocultural atual¹⁸, de forma geral, induz-nos à cegueira, à tolerância e à complacência, levando-nos a banalizar tal forma de perversão, que tem origem em um processo inconsciente de destruição psicológica” (LOPES; DINIZ, 2004, p. 643). Inicialmente, Hirigoyen analisa o tema em dois aspectos distintos: o primeiro, que ela chama de violência privada e, em seguida, o assédio nas empresas. Sobre a violência privada, elenca o quanto o assédio moral pode manifestar-se nas relações conjugais, em casos de rejeição consciente ou não dos filhos, até as relações de abuso nas quais é implantada uma relação de domínio que impede as vítimas de perceberem claramente os fatos e de se moverem a fim de parar com as agressões (LOPES; DINIZ, 2004). A escritora também alerta que tal fenômeno pode ser encontrado em todos os grupos sociais em que a rivalidade se instala, destacando como meios as escolas e as universidades. “Sendo a imaginação do ser humano desmedida, o assédio moral caracteriza o sucesso como o valor primordial e reveste a honestidade de fraqueza” (LOPES; DINIZ, 2004, p. 645).

Muitos autores mencionam três tipos (direções) que caracterizam as práticas do assédio, sendo: horizontal, vertical ascendente e vertical descendente. Isso significa que um colega pode ser assediado por outro colega, um superior assediado por um subordinado e um subordinado assediado por um superior (PAIXÃO *et al.*, 2013). Há também quatro grandes eixos que auxiliam na caracterização dessa violência: as violações das condições de trabalho; o isolamento e recusa de comunicação; o desrespeito à dignidade; e a violência verbal, física ou sexual (FREITAS, 2005).

Na perspectiva que adotamos a partir da Psicologia Moral e dos estudos que realizamos juntamente com o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, as práticas de intimidação sistemática que acontecem numa direção horizontal, ou seja, em relações paritárias (entre colegas, entre alunos, entre irmãos), são conceituadas como

¹⁸ Mais uma vez, esclarecemos nossa visão de que os problemas de convivência não são característicos apenas dos tempos atuais, mas subsistem em meio a todo período da existência humana.

bullying e não assédio moral. Além da prática de intimidação acontecer entre pares, há outras especificidades que tornam essa uma forma distinta de violência. Os detalhes sobre essa diferenciação entre os fenômenos serão mais explicitados logo adiante, ainda neste capítulo. Sendo assim, sempre que fizermos referência a práticas de intimidação que intercorrem em condições de diferença hierárquica, nos reportaremos ao assédio moral. No caso do ambiente escolar, relações negativas e violentas entre alunos e professores, ou entre alunos e funcionários, também se enquadram nesse fenômeno.

Quando professores ou funcionários, portadores de maior autoridade, abusam de seu poder, humilhando ou oprimindo os alunos que estão sob sua direção, caracteriza-se o assédio. É comum que aconteça numa direção descendente, ou seja, da parte do professor para com seus alunos, pois apesar de não ser uma relação hierárquica da mesma natureza que as relações entre chefes e empregados em empresas, “os professores assumem uma posição superior em relação ao aluno, por terem a anuência da instituição de ensino para o repasse do conhecimento” (PAIXÃO *et al.*, 2013, p. 518-519).

Do mesmo modo, as agressões podem acontecer a partir dos alunos para com os professores, inclusive essas questões vêm sendo cada vez mais abordadas ao longo dos últimos anos. Pesquisas indicam que as práticas mais comuns de assédio no ambiente educacional são o desrespeito, sarcasmo, falta de atenção intencional, provocações, perturbações da ordem na sala de aula e no ambiente escolar em geral, abuso em função do poder econômico com ameaças à integridade física (no caso das faculdades particulares), sendo os dois últimos cada vez mais presentes nas instituições (PAIXÃO *et al.*, 2013).

É importante salientarmos ainda que, ao realizarmos o levantamento sobre pesquisas relacionadas ao bullying e ao assédio moral, encontramos algumas referências ao assédio sexual. Embora não seja possível adentrar as questões dessa outra forma de violência ao longo deste estudo, faremos apenas algumas observações que entendemos ser necessárias para evitar incertezas no corpo teórico.

De acordo com especialistas da área do Direito, o assédio moral e o assédio sexual são formas distintas de violência. Diferenciam-se, especialmente, pela intenção do autor das intimidações. Enquanto o responsável pelo assédio moral faz uso de terror psicológico – visando a afastamento da vítima do meio organizacional – o autor de assédio sexual objetiva, em outro extremo, uma aproximação, objetivando prazer sexual de várias formas. Fazendo uso de abordagens que incluem atos, insinuações, contatos físicos forçados, convites inconvenientes, o autor de assédio sexual estabelece condições claras para que a

vítima possa manter seu emprego, receber influência em promoções profissionais ou até mesmo obter notas satisfatórias nas avaliações. Da esfera de quem sofre, o assédio moral fere a dignidade psíquica, já o assédio sexual, atenta contra a liberdade sexual para além da dignidade psíquica. Ainda na perspectiva jurídica, para que se caracterize o assédio moral, há uma demanda de reiteração dos atos hostis, análise da duração e frequência dos atos. No caso do assédio sexual uma única situação é suficiente para caracterizá-lo (ALVARENGA, 2017; MUNIZ, 2018).

Entendemos ser necessário fazer este pequeno parêntese sobre o assédio sexual, justamente porque, do ponto de vista psicológico, nem sempre essas duas formas de assédio andam isoladas. Existem situações em que o assédio sexual se encaminha para o assédio moral, por exemplo, quando um chefe ou professor convida uma jovem para jantar com intenção de aproximação sexual, mas ao ter o convite recusado, inicia práticas próprias do assédio moral com a intenção de punir através de perseguições (ALVARENGA, 2017).

Da mesma maneira, isso pode acontecer com o bullying (FRICK, 2016). Luca (2016) inicia seu estudo de caso sobre “bullying sexual” (p. 145) fazendo um alerta sobre essas práticas entre estudantes universitários permanecerem indetectáveis, não sendo relatadas ou mesmo romantizadas como parte de uma cultura sexualizada. De acordo com esta autora, essa forma de violência pode envolver desde a traição da confiança do parceiro (por exemplo, em situações em que a intimidade é exposta no cyberespaço) até a perseguição praticada por indivíduos cujos desejos amorosos são rejeitados. A utilização de uma linguagem de rebaixamento e emprego de “apelidos” como, por exemplo, “cadela” ou “prostituta”, são aliados a comentários sexuais que podem anteceder agressões físicas.

Um estudo conduzido com 2058 estudantes universitárias no Reino Unido, em 2010, analisou experiências de assédio, perseguição e agressão sexual. A pesquisa constatou que uma em cada sete entrevistadas sofreu uma agressão física ou sexual grave durante o período de estudos universitários, sendo que 12% havia sido perseguida e 68% tinham sido vítimas de um ou mais tipos de assédio sexual. Os colegas estudantes foram os principais perpetradores. Lamentavelmente, apenas um pequeno grupo das estudantes que foram gravemente agredidas sexualmente reportou a violência à sua instituição (PEARCE, 2016).

Retomando as considerações sobre o assédio moral, enquanto escrevíamos este trabalho chegou ao nosso conhecimento um caso de protesto contra o assédio de professores durante a cerimônia de formatura de um dos cursos de uma universidade pública brasileira.

A solenidade aconteceu no dia Internacional da Mulher e as formandas levaram cartazes pedindo pelo fim dessas formas de violência na universidade. Um jornal eletrônico veiculou uma matéria sobre o ocorrido, apresentando relatos de alunas afirmando que os canais de denúncia da instituição são falhos. Embora não seja possível avaliarmos as questões mais subjetivas e o contexto gerador da manifestação dos alunos, a menção de um antigo coletivo feminista, chamado de “Abre Alas”, que já tinha promovido ações contra o assédio no campus, nos dá indícios de que a violência tem estremecido a qualidade da convivência (ULTIMO SEGUNDO, 2018). Casos semelhantes já foram denunciados em universidades em outras regiões do país. Em 2012 uma universidade federal e dois dos seus professores foram condenados a pagar uma indenização de R\$ 30 mil a um estudante do curso de medicina. Entre outras humilhações, “o aluno era chamado de ‘janeleiro’ e ‘reclassificado’ por ter entrado no curso após ter pedido reavaliação da redação do vestibular” (G1 – REDE AMAZÔNICA, 2012). Em 2015, uma universidade do Rio Grande do Norte foi condenada ao pagamento do valor de dez mil reais como indenização a um aluno do curso de fisioterapia que sofreu assédio moral por parte de uma professora (TRIBUNA DO NORTE, 2017).

Ocorrências como estas, em que os alunos mencionam a negligência das instituições, são indícios de que o problema acontece numa dimensão que vai além da relação pessoal entre alunos, professores e funcionários. Ao analisar o assédio moral em relações de trabalho, Battistelli, Amazaray e Koller (2011) consideram as práticas de “assédio moral organizacional” (p. 36), ou seja, quando a estrutura de funcionamento da empresa visa o aumento de produtividade mediante o reforço da submissão, pressões para que haja adesão aos “parâmetros gerenciais, exclusão daqueles com ‘perfil inadequado’” e salientam que a “omissão” também favorece as práticas de assédio. No âmbito escolar, Barbosa (2015) discorre sobre o “assédio moral estrutural”, relacionando-o a “disfunções da administração pública burocrática e patrimonialista, neste caso específico, no âmbito educacional, que dão ensejo [...] a condutas administrativas desprovidas de qualquer senso democrático, impessoal, profissional e eficiente”.

Omissão, impessoalidade e uma falta de convivência democrática. Ao pensar nesses itens refletimos sobre o quanto o assédio moral tem acontecido em nossas universidades, de certa forma, de maneira “estrutural”. Em outubro de 2017, a Universidade Federal de Juiz de Fora realizou um ciclo de debates sobre relações interpessoais com o tema “Desafios no contexto universitário no enfrentamento do assédio”. Na ocasião, o professor de psicologia da Unicamp, José Roberto Heloani, enfatizou que o assédio cresce quando há omissão das

instituições (UFJF Notícias, 2017). Qual é a estrutura de acolhimento oferecida aos alunos recém-chegados às universidades? Será que a única recepção oferecida aos alunos “novatos” são os trotes? Há espaços institucionalizados disponíveis para que os alunos procurem ajuda e partilhem suas dúvidas ou angústias?

Em abril de 2018 chegou ao nosso conhecimento a existência de uma página no Facebook criada por estudantes de uma universidade pública brasileira. Sabendo que estudamos as questões da convivência, alunos da graduação mencionaram que a página foi criada com o intuito de facilitar encontros entre os alunos que queriam namorar e “ficar”, e que os participantes não precisavam se identificar, mas que o conteúdo havia sido extremamente deturpado. Ao acessarmos a página, nos surpreendemos com a quantidade de mensagens cujo conteúdo aborda a sexualidade dos alunos de maneira grosseira. Fazendo uso de uma linguagem indicativa de desengajamento moral, muitas das postagens questionavam a intimidade dos alunos e alunos, incluindo perguntas como: fulano, “beija meninos ou meninas?”. Além das ofertas de sexo oral, relação sexual sem proteção e bebida à vontade nas festas, chamou-nos a atenção uma mensagem cuja íntegra está apresentada na figura 1: “Acho que desisti de vez [...], sério. Faz uma semana que não vou a aula e só de pensar em ir já começo a ter crise de ansiedade, fora os pensamentos de morte [...] me sinto burra, inferior, sufocada, sinto que não faço parte desse lugar quando estou lá, me sinto inexistente”. Logo abaixo um comentário: “A faculdade te faz ficar assim, é estranho falar que é ‘normal’ pq não deveria ser. Se quiser chamar no inbox”. Na sequência, alguns alunos, nesse caso identificados, prestavam solidariedade com frases do tipo: “passei por isso, me chame no inbox!”; “passo por isso quase sempre, é horrível se sentir assim. Me chama inbox qualquer coisa.” “chama no inbox! Vamos te ajudar, te ouvir...”. No caso apresentado na figura 2, o texto começa com a pergunta: “Vocês também se sentem sozinhos?”

Figura 1- Postagem de um(a) estudante numa página de relacionamentos entre universitários

uma semana que não vou a aula e só de pensar em ir já começo a ter crise de ansiedade, fora os pensamentos de morte que começaram a surgir...
 Gente, eu não sei mais o que faço, me sinto burra, inferior, sufocada, sinto que não faço parte desse lugar quando estou lá, me sinto inexistente. "

 A faculdade infelizmente te faz ficar assim, é estranho falar que é "normal" pq não deveria ser. Se quiser chamar no inbox

46 7 comentários

Curtir Comentar Compartilhar

Fonte: Print de tela feito pela autora em 07 de abril de 2018.

Figura 2 - Postagem de um(a) estudante numa página de relacionamento entre universitários

#6735
 "Vocês também se sentem sozinhos? Se distanciam de todos amigos da cidade natal, e sente que seus "amigos" da faculdade não ligam o mínimo pra você, não respondem mensagem, e toda a vida deles gira em torno da rep?"

 É complicado isso se quiser chamar no inbox para trocar uma ideia

33 8 comentários

Curtir Comentar Compartilhar

Fonte: Print de tela feita pela autora em 07 de abril de 2018.

Para quantos alunos e alunas as respostas às perguntas apresentadas na figura 2 são positivas? O fato de jovens universitários não se sentirem pertencentes e à vontade em suas próprias faculdades também é, de certa forma, um problema estrutural. Num sistema cujo acesso é baseado na forte competição dos vestibulares, o acolhimento dos discentes comumente é considerado desnecessário, já que agora são “adultos”.

Aqui fazemos uma pausa para uma breve reflexão sobre quem são os alunos e alunas

que chegam à universidade. Será que eles são “adultos” mesmo? Tecnicamente não, ou nem todos. Por exemplo, de acordo com a OMS – Organização Mundial de Saúde (1965), a adolescência é definida como um período biopsicossocial que compreende a segunda década da vida, ou seja, dos 10 aos 20 anos. Aqui já temos o primeiro paradoxo, pois muitos estudantes brasileiros que adentram os cursos de Ensino Superior ainda são adolescentes.

Ao seguirmos analisando a legislação do país, destacamos a Lei n. 12.852, de 08 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), que instituiu o Estatuto da Juventude, que versa sobre os direitos, diretrizes das políticas públicas para a juventude e o SINAJUV – Sistema Nacional de Juventude. O parágrafo primeiro do artigo 1º reitera que: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”, tendo uma ressalva no segundo parágrafo esclarecendo que “aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos” aplica-se o ECA, e, excepcionalmente, o Estatuto da Juventude, “quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (BRASIL, 2013). Portanto, do ponto de vista legal, a maioria dos estudantes não seriam considerados adultos. O estabelecimento de uma legislação específica para esse período da vida é um alerta para uma realidade histórica de que os jovens nem sempre foram vistos como sujeitos de direitos. Esse entendimento não é exclusivo do nosso país, já que em 1985 a ONU estabeleceu pela primeira vez o “Ano Internacional da Juventude” visando mobilizar esforços para que houvesse maior garantia de educação e oportunidades profissionais para os jovens, além de reforçar a importância da participação ativa e direta da juventude nas atividades e planos da esfera política (SOUZA; LARA, 2014, p. 142).

Para além do que dizem as leis, a literatura destaca o desenvolvimento na juventude como sendo um período assinalado por uma explosão de sonhos e desejos, ao mesmo tempo em que se multiplicam as incertezas e ansiedade, uma mistura de liberdade e receio (ARNETT, 2001). Exemplo disso é a teoria de Levinson (1977), que defende a existência de macroestruturas do ciclo de vida, ou eras distintas e unificadoras. Ele considera que a primeira era, a “Pré-Idade Adulta”, se estende do nascimento até os 22 anos e é caracterizada pelo rápido crescimento bio-psico-social. A segunda era, a “Idade Adulta Jovem”, dura dos 17 até os 45 anos, sendo que essa sobreposição das idades (17 aos 22) é justamente o período chamado de “Transição da Idade Adulta Jovem”, período de grande energia e abundância, mas também de maior contradição e stress, em que os jovens precisam lidar com as suas escolhas “no que diz respeito à sua profissão, relações amorosas, estilo de vida e valores” (AGUDO, 2008, p. 11)

Pensando em diferentes contextos culturais, Arnett (2000) destaca que há entre os jovens um certo dualismo decorrente do sentimento de viver parcialmente a adolescência e a idade adulta ao mesmo tempo, especialmente em culturas que permitem aos jovens um período prolongado de exploração desse momento de transição (por exemplo, incentivo para que estudem antes de trabalhar). Em uma de suas pesquisas, 60% dos jovens indicaram que para serem considerados adultos precisavam ser responsáveis por seus atos, tomar decisões de maneira independente e serem economicamente autônomos. O fato de dependerem financeiramente da família (ainda que parcialmente) foi uma das razões elencadas para não se sentirem adultos.

Em suas considerações sobre as condições sociais e implicações psicológicas da transição para a idade adulta, Andrade (2010) também inicia sua discussão falando sobre um “adulto emergente”, se referindo à pessoa que está fazendo a transição da adolescência para a idade adulta. A autora destaca que nesse período “ocorrem transições traduzidas no desenvolvimento, realização e consolidação da identidade pessoal e social do sujeito, que culminarão com a aquisição do estatuto social de adulto”.

Esse status de adulto seria sustentado pelo “alcance de uma posição social decorrente do desempenho de papéis profissionais e familiares”. No entanto, as mudanças sociais têm imprimido novos contornos à transição para a idade adulta, uma vez que há uma tendência de um “prolongamento dos estudos e uma marcada instabilidade profissional que dificulta a inserção dos jovens no mercado de trabalho”. Ademais, os “processos de emancipação residencial em relação à família de origem tendem a ocorrer mais tarde em termos etários, o que se repercute na idade para a constituição de uma família própria” (p. 255).

Quando a universidade considera seus estudantes recém saídos da adolescência como adultos, no mesmo patamar de maturidade de seus professores, por exemplo, incide no risco de olvidar a realidade de que está lidando com pessoas advindas de contexto diversos. Muitos estão vivendo longe da família pela primeira vez, vieram de cidades menores e advém inclusive de uma realidade de poucas oportunidades culturais e socioeconômicas. Além disso, são jovens que ainda estão vivendo um processo de construção de sua identidade. Todas essas nuances podem influenciar na relação dos estudantes com seus professores e com a universidade como um sistema. No caso dos cursos de licenciaturas no Brasil há o agravante de que os candidatos às vagas são, em grande maioria, provenientes de famílias com menor nível de instrução, condição que muitas vezes se correlaciona com a baixa renda (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010; PALHARES,

2018). Além disso, 70,6% dos matriculados são do sexo feminino (INEP, 2017), o que significa que, dentro de um contexto machista como o ainda vivenciado em nosso país, as universidades deveriam redobrar seus cuidados e propostas de ações preventivas de violência.

Além das deficiências do próprio modelo de muitas universidades, esclarecemos que em casos de assédio moral no contexto escolar e universitários, as intimidações praticadas pelos professores nem sempre decorrem da deliberada intenção de danificar a imagem ou dignidade dos estudantes. Pode ser o contrário disso: imaginam que através de suas palavras firmes, broncas ou sermões, estão contribuindo com a educação de seus alunos. Acreditam que esse é um método eficaz de conseguir o crescimento acadêmico e amadurecimento dos “novos adultos”. Os resultados não são bons, pois uma postura autoritária e ações coercitivas destroem as oportunidades promotoras do pleno desenvolvimento da autonomia, portanto, mantendo a condição de heteronomia do sujeito, causando danos à sua autoestima e autoconfiança, comprometendo a qualidade das relações, que, sendo orientadas pelo temor da autoridade, inviabilizam o estabelecimento de uma esfera de reciprocidade.

Após examinar as especificidades do assédio moral, mais uma vez, fica evidente o quanto a falta de adesão a valores morais prejudica as relações entre pessoas, enfraquecendo sua conduta ética. A presença de contravalores como o desrespeito e a busca desenfreada pelo sucesso em prol de alcançar objetivos egocêntricos afastam o respeito, a generosidade e a honestidade da convivência nas empresas, escolas e universidades.

Entendendo que explicitamos nossa posição teórica sobre o assédio moral, seguiremos abordando outra variável desta pesquisa: o bullying.

3.3 Uma violência escondida e cruel: o bullying

Dentre as manifestações de violência mencionadas, há uma forma cruel que, frequentemente, passa desapercebida pela direção das instituições de educação, pelos professores, pelos pais e, infelizmente, até mesmo pelos alunos: o bullying. O termo é usado para indicar agressões que são cometidas sem motivação específica ou justificável do ponto de vista moral, em que indivíduos estabelecem uma relação de desigualdade de poder e submissão.

Essa forma de violência é um fenômeno mundial e tão antigo quanto a existência

humana. As primeiras pesquisas emergiram a partir de 1970 nos países escandinavos, destacando-se os estudos dirigidos por Dan Olweus (1993; 1997; 1999) na Universidade de Bergen/Noruega. Em 1982, após o suicídio de estudantes entre 10 e 14 anos com indícios de terem sofrido maus tratos por parte de colegas de escola, o governo norueguês atentou seu olhar para as práticas de violência entre pares. A partir disso, o país realizou em escala nacional uma Campanha Antibullying nas escolas. Foi justamente na década de 1980 que Olweus (1997) realizou uma pesquisa com uma amostra ambiciosa de mais de 130.000 estudantes noruegueses, concluindo que cerca de 15%, ou 1 em cada sete alunos entre 7 e 16 anos, estiveram envolvidos em problemas de intimidação com alguma regularidade, seja como autores ou vítimas. Aproximadamente 9% foram alvos de agressões e 7% intimidaram outros estudantes. Um total de 5% dos alunos foram envolvidos em situações de bullying frequentemente, ocorrendo uma vez por semana ou mais. Em 1993, publicou a obra *Bullying at School*, discutindo o problema, caracterizando-o, descrevendo os resultados de suas investigações, caracterizando os atores envolvidos e sugerindo projetos de intervenção. Essas pesquisas influenciaram as investigações conduzidas em vários países da Europa e na América do Norte que se estenderam por diferentes países, chegando ao Brasil nos anos 90 (OLWEUS, 1993; TRIDANDE; MENEZES, 2015).

Dentre as investigações sobre o tema, destacamos a pesquisa canadense conduzida por Pepler *et al.* (2008) que acompanhou por mais de sete anos 871 alunos (466 meninas e 405 meninos). Os resultados revelam quatro trajetórias a partir das situações de bullying vivenciadas na escola: 41,6% dos estudantes quase nunca relataram bullying; 13,4% envolveu-se em níveis moderados de intimidação no início do período e quase nada ao final; 35,1% apresentou níveis moderados de forma consistente; 9,9% apresentou, consistentemente, altos níveis de bullying durante todo o período. Embora os números tendam a ser “frios”, neste caso em específico estamos falando de mais de 80 alunos envolvidos em altos níveis de intimidação que poderiam prejudicar tanto os outros como a si mesmos em sua trajetória de vida.

Ao investigar a prática do bullying entre escolares, Mello *et al.* (2017) mencionam algumas pesquisas internacionais de grande relevância. Uma delas, envolvendo 79 países, identificou que, aproximadamente, 30% dos estudantes relatam vitimização por bullying. Outra pesquisa realizada nos Estados Unidos revelou que 8,4% de uma amostra de 2.948 estudantes do Ensino Médio havia praticado algum tipo de agressão contra os colegas. Em alguns países da Europa, as taxas de prevalência de estudantes envolvidos em situações de

bullying chegaram à média de 31,25%.

No Brasil, as primeiras reflexões sobre o assunto iniciaram-se com os estudos de Fante e o programa “Educar para a Paz”, iniciado no ano 2000 (FANTE; PEDRA, 2008). Ao pesquisar crianças e adolescentes do interior do estado de São Paulo, concluiu que 66,92% dos entrevistados sofriam algum tipo de violência na escola, sendo 25,56% classificados como casos de *bullying*. Um estudo realizado pela ABRAPIA – Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência, com alunos do 6º ao 9º ano, em 11 escolas no Rio de Janeiro, demonstrou que 16,9% dos alunos eram alvos de *bullying*, 10,9% eram alvos e autores e 12,7% havia sido autor no último ano (PALÁCIOS; REGO, 2006).

O *bullying* possui muitas especificidades que tornam esse fenômeno uma das mais graves manifestações de violência. Sua principal característica é que acontece *entre pares*, ou seja, sujeitos que se encontram no mesmo patamar atribuído socialmente, por exemplo: intimidações entre alunos; entre funcionários; entre secretárias; entre enfermeiros; entre médicos; e assim por diante. Logo, não estamos falando de uma violência exclusiva do ambiente escolar, podendo se manifestar em qualquer espaço em que haja relações paritárias. Porém, sendo a escola um local onde há grande oportunidade de convivência entre pares, torna-se o contexto em que o *bullying* tem maior assiduidade (OLWEUS, 1993, 1997; AVILÉS MARTÍNEZ, 2009; DEL BARRIO *et al.*, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2008; TOGNETTA *et al.*, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2017).

Apesar de ocorrer em relações paritárias, há uma *desigualdade de poder*. Instala-se entre os envolvidos um desequilíbrio de poder, não necessariamente físico, mas psicológico, o que torna possível até mesmo que uma criança fisicamente mais frágil subjugue outra, aparentemente forte. Os “valentões”, chamados de autores, aproveitam-se das fragilidades mais evidentes em seus pares para maltratá-los, humilhá-los, amedrontá-los e denegrir sua imagem junto a um grupo (OLWEUS, 1993, 1997; AVILÉS MARTÍNEZ, 2009; DEL BARRIO *et al.*, 2003; TOGNETTA *et al.*, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2017).

Há também a *intencionalidade*, ou seja, as agressões são empreendidas de forma intencional por um autor que é ciente das regras de convivência, sabe diferenciar o que é socialmente certo ou errado, mas sob a carência de sensibilidade moral, elege um alvo para seus ataques (TOGNETTA; VINHA, 2008; GINI; POZZOLI; HAUSER, 2010; MENESINI; NOCENTINI; CAMODECA, 2013; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Trata-se também de um fenômeno sistemático, ou seja, há *repetição*. Esta é uma das

diferenças essenciais entre o bullying e outras formas de violência que acontecem ocasionalmente. Não se trata de uma briga pontual no pátio da escola, nem mesmo aquele dia em que alguém falou para a melhor amiga que o penteado dela estava parecendo o de um cachorro “poodle”. Esses são conflitos e provocações que, embora também demandem a atenção dos educadores, pais e outras autoridades, não têm o mesmo impacto na constituição da personalidade dos envolvidos. Pensem numa menina que sofre bullying. Ela vai para a escola num dia e a chamam de feia, no outro dia, de esquisita, no outro desenham uma bruxa na carteira e colocam o nome dela, roubam seu lanche no intervalo, a empurram na fila do escorregador e, ainda por cima, ameaçam contar para toda escola que o pai dela foi embora, caso ela faça denúncias a um professor. As condutas do bullying ocorrem de forma assídua e insistente. Os estudos de diferentes países apresentam dados assustadores, de sujeitos que chegam a sofrer intimidação por anos seguidos sem nunca denunciar nada (OLWEUS, 1999; TOGNETTA; VINHA, 2008; GINI; POZZOLI; HAUSER, 2011; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ; ROSÁRIO, 2016; TOGNETTA *et al.*, 2017).

Outra característica de extrema relevância: há um *alvo frágil*. Além de o próprio sujeito ter uma visão de pouco valor de si mesmo, conforme sofre repetidos ataques, ainda que de forma inconsciente, passa a concordar com seus autores acreditando que “merece” as agressões, por exemplo, quando pensa: “Sou feio mesmo!”, “sou muito magra mesmo!”, “sou diferente...”. Além desse alvo passivo que, por medo da violência e sentindo-se vulnerável, não se defende e tem dificuldade de pedir ajuda, também há aqueles alvos chamados de provocadores. Alguns desses são, ao mesmo tempo, vítimas e agressores, pois apresentam uma excessiva tendência a ações impulsivas e pouco assertivas. Alguns chegam até a envolver-se com as mesmas ações violentas numa tentativa de serem aceitos no grupo (ANANIADOU; SMITH, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013; DÍAZ-AGUADO, 2015; TOGNETTA; AVILÉS MARTINEZ; ROSÁRIO, 2016). Lamentavelmente, estudos indicam que o risco de ser eleito como alvo das práticas de bullying aumenta com algumas características relacionadas ao isolamento, que, muitas vezes, são permitidas pela própria escola quando não combate à discriminação com as minorias étnicas ou com os portadores de necessidades especiais, por exemplo (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Na sequência, destacamos que as práticas de bullying demandam um *público*, pois os “valentões” necessitam disso para sentirem que têm valor. De acordo com Tognetta, Avilés Martinez e Rosário (2016), os espectadores representam cerca de 63% dos envolvidos

nos casos de bullying. Muitos deles, ao validar simbolicamente os atos de agressão através de ações como risos, aplausos e outros gestos similares, reforçam-nos, atribuindo os sentidos que, no bullying, são almejados pelo autor (TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010; SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011). No Canadá, 8% a 9% das crianças do Ensino Fundamental são intimidadas com frequência (uma ou mais vezes por semana), e cerca de 2 a 5% dos estudantes intimidam outros frequentemente. Entre adolescentes do Ensino Médio, 8% a 11% dos estudantes relatam ser agredidos por seus pares. Mas o agravante é justamente que, apesar dos pares estarem presentes na maioria das situações de intimidação (85% a 88% dos casos), raramente intervém em favor dos alvos (11% a 25% do tempo), enquanto muitos outros ainda se juntam aos autores nos atos de agressão (HYMEL; ROCKE-HENDERSON; BONANNO, 2005).

Em contrapartida, uma das características mais perigosas relaciona-se justamente ao fato de as agressões serem cometidas na presença dos pares, porém, longe dos olhos da autoridade (TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010). Os professores e pais são, comumente, os últimos a saber e, em muitos casos, só tomam ciência quando as vítimas revidam com agressões, colocam fim no sofrimento através do suicídio ou, como aconteceu na cidade de Goiânia em outubro de 2017, tentam acabar com as intimidações através de tiroteios na escola (G1 GOIÁS, 2017). Não se trata apenas de falta de atenção, mas um perigoso silêncio por parte de quem vê e não conta nada a ninguém.

Feitas essas considerações sobre as características do bullying, seguiremos destacando alguns pressupostos teóricos a respeito desse fenômeno de violência. Embora a perceptiva teórica que adotamos na presente investigação esteja baseada na premissa de que o bullying tem sua gênese, especialmente, na falta de adesão a valores morais, essencialmente o respeito (GINI; POZZOLI; HAUSER, 2010; OLWEUS, 1993, 1997; TOGNETTA; VINHA, 2008; KNOENER; TOGNETTA, 2016; TOGNETTA *et al.*, 2017), levamos em conta que diversos estudos apresentam o bullying com um fenômeno de caráter multicausal procedente também de construções culturais, fatores sociais, dos estilos de educação e disciplina parental¹⁹, fatores grupais e ideológicos (DEBARBIEUX, 2001; CROCHÍK, 2012; TRINDADE, MENEZES, 2015; OLIVEIRA, 2017).

O contexto familiar, por exemplo, é um fator que pode influenciar nas práticas de disseminação ou combate ao bullying, uma vez que tem uma importância fundamental para

¹⁹ No GEPEM, essas correlações entre disciplina parental e as práticas de bullying são investigadas por nossa companheira Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai (DE NADAI, 2019).

aprender as formas de relacionamento interpessoal. Ou seja, a estrutura e a dinâmica da família, os estilos de educação e disciplina, as relações com os irmãos, etc., são aspectos que podem tornar-se fatores protetores ou fatores de risco para que o sujeito venha a ser um autor ou alvo de bullying. Olweus (1998) considera alguns fatores da relação parental como preeminentes para o desenvolvimento de um modelo de reação agressiva: a atitude emocional da família nos primeiros anos de vida (atitudes negativas, desprovidas de afeto e dedicação aumentam o risco de que a criança se torne uma pessoa agressiva com os outros – no sentido oposto, é um fator de proteção); o grau de permissividade dos pais (o comportamento excessivamente permissivo dos adultos poderia favorecer comportamentos agressivos); e os métodos de afirmação da autoridade (punição física e abuso emocional tende a gerar mais agressividade). A respeito disso, em seu estudo sobre a correlação entre a intimidação nas escolas e exposição à violência doméstica, Baldry (2003, p. 727) verificou que os jovens expostos à violência doméstica apresentavam uma probabilidade significativamente maior de intimidar os outros do que aqueles que não estão expostos à violência no âmbito familiar.

Recentemente, Oliveira (2017) analisou as relações entre bullying na adolescência e interações familiares sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (2011) – que considera o desenvolvimento humano como contextual e constante, tanto em relação às mudanças biológicas ou àquelas correlatas aos modos de produção da vida dos indivíduos ou grupos, ocorrendo ao longo do ciclo vital, do homem concebido como ser histórico, social, cultural e relacional. De acordo com as investigações apresentadas pelo autor, o “clima familiar, aspectos de envolvimento entre pais e filhos, métodos de comunicação e disciplina, modelos de interação e práticas de monitoria” são os fatores intimamente relacionados ao envolvimento em práticas de bullying (p. 36). Ademais, nos casos em que os pais conhecem os amigos dos filhos percebe-se uma associação com a diminuição dos relatos de bullying. Por outro lado, os estudantes que percebem que seus pais têm expectativas exageradas a respeito do desempenho acadêmico tendem a se envolver em situações de agressão. A pesquisa elenca também que, embora com menos intensidade, a escolaridade e as horas de trabalho dos pais, bem como os níveis de violência das comunidades e vizinhança, também são variáveis que se correlacionaram com o envolvimento no bullying, além das crenças sociais e culturais sobre a violência, bem como a desigualdade social (OLIVEIRA, 2017, p. 36).

A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986; 1991; 2008a; 2008b) também tem sido

empregada para explicar comportamentos agressivos (BANDURA, 1978). É inclusive a base para nossos estudos a respeito de como os sujeitos de desengajam moralmente dos valores essenciais à convivência ética²⁰. Os estudos baseados nessa teoria enfatizam o papel das cognições e afetos (TOGNETTA *et al.*, 2015; DAUD; TOGNETTA, 2016), na determinação dos comportamentos dos indivíduos, considerando que há uma interação contínua entre o ambiente social (por exemplo, testemunhando os comportamentos dos outros), estímulos internos (por exemplo, cognições e sentimentos) e comportamentos. Essa interação triádica (ambiente social, estímulos internos e comportamentos) ocorre quando o sujeito avalia cognitivamente os comportamentos dos indivíduos em seus ambientes sociais e as consequências que acompanham esses comportamentos. Desse modo, pode ser aplicada ao estudo do bullying, explicando como as pessoas aprendem a intimidar (ou seja, através de aprendizagem observacional e reforço). Em sua investigação sobre a redução do bullying sob a ótica da Teoria Social Cognitiva de Swearer, Wang, Berry e Myers (2014, p. 272) chamam a atenção para estudos que demonstram uma ligação entre a observação de práticas de bullying e outros comportamentos agressivos e a perpetração de comportamentos de intimidação entre crianças jovens. Também destacam evidências de que os jovens que vivem em bairros julgados menos seguros (ou seja, caracterizados por comportamentos mais violentos) são mais propensos a se envolverem em situações de bullying do que aqueles que vivem em bairros mais seguros.

Sobre os fatores sociais e culturais como componentes que podem influenciar a propagação do bullying, Avilés Martínez (2012) afirma que são de extrema relevância para a análise da complexidade do fenômeno.

A mídia, por exemplo, tornou-se um contexto educacional informal expressivo no desenvolvimento e aprendizado de crianças e adolescentes. Ademais, as crenças e valores culturais também explicam o problema do abuso de entre pares. A valorização do poder, do dinheiro, do sucesso, dos bens de consumo, a aquiescência com o machismo, por exemplo, corrobora a manutenção de comportamento agressivos. Da mesma maneira, a diferenças sociais de etnia, religião, sexo, classe social, orientação sexual e os padrões sociais (a gorda, o novato) também demarcam desigualdades que podem resultar em “práticas violentas, sutis e discriminatórias expressas através de ‘brincadeiras’, gozações e preconceitos na sala de aula” (TRINDADE, MENEZES, 2015, p. 61). É por isso que a questão pode se revelar de

²⁰ A questão do desengajamento moral será tratada adiante ainda neste capítulo.

diferentes formas e intensidades nas diferentes culturas e microculturas (PÖRHÖLA *et al.*, 2016).

Ainda sobre esses fatores, Crochík (2012) destaca, por exemplo, uma correlação entre as hierarquias sociais e escolares e as práticas de bullying nos contextos da escola. O autor salienta que a estrutura da sociedade é baseada em hierarquias: “os mais e menos aptos, os mais e menos fortes, os mais e menos inteligentes e assim por diante”, e que a sociedade valoriza o desenvolvimento intelectual e corporal numa perspectiva de “competição para que os mais aptos se destaquem” (p. 210-220). Consequentemente, “escola pode colocar os que têm bons desempenhos escolares a ser invejados e desprezados pelos que não os têm” [...] sendo que, aqueles que obtém um bom desempenho intelectual parecem ser alvos de hostilidade por parte dos que não o conseguem, e os que se destacam “por sua destreza e/ou beleza corporais” podem tanto exercer “a violência de formas diversas sobre os mais fracos” ou aderir a um “modelo que serve de contraponto ao desenvolvimento intelectual”. O autor acrescenta que “a necessidade de ser forte é própria de uma sociedade que cultiva a sobrevivência, ou ao menos o privilégio dos mais fortes” e que “a fragilidade remonta a estágios superados” que o homem presume já ter ultrapassado. Assim, os que ocupam o “topo das hierarquias podem utilizar a inteligência e a força para intimidar os que estão na base”, reproduzindo uma necessidade social de que haja uma hierarquia dominante que favorece claramente as práticas de bullying (CROCHÍK 2012, p. 210-220).

Em suma, reafirmamos que não ignoramos que há diferentes posições teóricas e perspectivas históricas e culturais que explicam a presença do bullying nas relações, entretanto, nossa investigação segue adotando uma perspectiva de análise que enfatiza o bullying como um problema de desengajamento moral que tem suas características fundadas essencialmente na falta de adesão a valores que movem o sujeito a considerar o outro como parte relevante de si independente de suas crenças, etnia, religião ou gênero. A partir dessa posição, é possível analisar o quanto os efeitos do bullying também têm impacto profundo na construção da moralidade e na qualidade das relações sociais estabelecidas entre os envolvidos, consequentemente comprometendo o ambiente moral e a convivência ética.

Embora, numa primeira análise, o bullying possa parecer danoso somente para os alvos das agressões, todos os implicados sofrem consequências nocivas, tanto na convivência atual com os pares como em sua vida futura (GARAIGORDOBIL; OÑEDERA, 2010). Os autores, que apresentam baixos níveis de empatia para com as vítimas, falta de sentimento de culpa, poucas habilidades sociais e pouco interesse pelos estudos, no futuro,

têm mais probabilidade de envolvimento com delitos, criminalidade, consumo de álcool e drogas. De acordo com Gini, Pozzoli e Hauser (2011), entre as idades de 9 e 16 anos, 10% a 30% desses jovens estão envolvidos como autores ou alvos. Revelam ainda que, enquanto a maioria dos autores está envolvida temporariamente ou desistindo do bullying, aproximadamente 10% da população total é composta por indivíduos que são autores estáveis ou persistentes e podem seguir uma trilha de desvios de conduta. Dados como esses seriam o suficiente como alerta de que todas as instituições são suscetíveis à ocorrência do bullying, inclusive entre os jovens universitários.

Nos alvos, os sentimentos de insegurança são ampliados, provocando o afastamento de seus companheiros e, na maioria dos casos, passando a sofrer sintomas de ansiedade, pânico, problemas com sono e tristeza, negando-se, inclusive, a participar das aulas. Quando adultos, geralmente convivem com a depressão, apresentando autoestima baixa, sendo mais propensos ao suicídio. Uma pesquisa longitudinal acompanhou 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 de idade. Desse grupo, 28% sofria bullying ocasionalmente e 15% frequentemente. Essas pessoas foram reavaliadas ao longo da vida em três momentos: aos 23 e 50 anos foram submetidas a avaliações sobre sofrimento psicológico e aos 45 anos passaram por investigações específicas sobre doenças mentais. Takizawa, Maughan e Arseneaul (2014) apresentaram dados indicando que, décadas depois, as consequências do bullying ainda estavam presentes. Os sujeitos que sofreram bullying na infância apresentavam 50% mais sofrimento (aumento dos níveis de estresse psicológico), tanto aos 23 como aos 50 anos de idade. Aos 45 anos a incidência de depressão, tendências suicidas (ideias, tentativas e comportamento típico) e dependência do álcool era duas vezes maior que naqueles que não sofreram intimidações. Aos 50 anos foram encontrados outros problemas, como: menor qualidade de vida, rede social precária, desemprego e dificuldades financeiras.

Antes de falar sobre as consequências que atingem o grupo dos espectadores, é importante esclarecer que, entre esses, há diferentes posicionamentos diante das intimidações. Alguns deixam de intervir nos atos violentos, não necessariamente por concordarem com os autores, pelo contrário, talvez até sintam repulsa ao presenciarem tais intimidações, mas não se posicionam em defesa dos que estão sofrendo por medo de serem alvos de futuros ataques. Há também outros dois grupos: os espectadores que não demonstram qualquer sensibilidade, entendendo que o problema não é deles; e aqueles que, embora não

participem ativamente do ataque, dão apoio aos autores com risadas e palavras de incentivo. São, de certa forma, coautores das agressões (SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011).

Em um estudo realizado na Espanha com a participação de 23.100 adolescentes de 12 a 17 anos, Díaz-Aguado *et al.* (2010) concluíram que 80,2% dos participantes intervêm, ou acreditam que deveriam fazê-lo, quando seus companheiros ou companheiras sofrem agressões ou insultos. Deste grande grupo, 68,1% intervêm quando há um colega sendo insultado ou agredido, sendo que 36,3% interferem na situação ainda que não tenham amizade com o alvo. A mesma atitude pode ser vista nas relações de amizade com aqueles que sofrem intimidações, pois 31,8% também tendem a intervir. Porém, os demais 12,1% que acreditam que deveriam e poderiam intervir não o fazem, em geral por medo. Do restante da amostra total, 13,9% foram classificados como “indiferentes diante da violência”. Dentre estes, 10,9% afirmam que “não faço nada, não é problema meu” e 3% afirmam que não participam das intimidações, “mas também não parece mal o que fazem”. Por fim, verificou-se que 6% dos 23.100 participantes tendem a participar das agressões, 4,3% “dirigindo o grupo” e 1,7% insultando o alvo da mesma maneira que os autores (p. 40 e 49-50). Quando nos voltamos ao tamanho da amostra, percebemos o quanto o percentual dos “indiferentes” é significativo, pois se refere a mais de 3200 alunos e alunas que acham que o problema não é deles ou até justificam a violência (p. 40).

Nesse contexto de grande ausência de posicionamento para combater o bullying, os espectadores que não conseguem intervir para ajudar os alvos, de início, acumulam um grande sentimento de culpa. Porém, a médio e longo prazos, acabam, assim como os demais, se insensibilizando frente à violência, naturalizando-a, o que justificaria inclusive o número menor de discussões a respeito do bullying em contextos mais adultos.

Desse modo, fica evidente que o silêncio ou a indiferença ao bullying nunca afeta somente quem está sendo intimidado. Trata-se de uma violência que se desenvolve de forma sistêmica entre os pares. A cada vítima ou testemunha que não se posiciona, não pede ajuda, ou que oferece incentivo, mais e mais portas vão se abrindo para que essa violência cresça e comprometa a qualidade da convivência. Mais do que isso, ocorre o comprometimento dos níveis de adesão aos valores morais tão necessários para que o bullying seja combatido.

Infelizmente, embora haja tantas evidências dos possíveis prejuízos morais suscitados pelo bullying, percebemos o quanto o Brasil ainda tem desafios pela frente quanto a essa questão. Durante o período em que esta pesquisa estava em andamento, concluímos

uma etapa de formação continuada de professores em uma rede de escolas onde atuamos junto ao GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da UNESP e da UNICAMP. Após meses de estudos, reflexão e práticas de ações intencionais e planejadas nas unidades escolares – e poucas semanas depois do aluno de Goiânia atirar e matar colegas dentro da escola – chamou-nos a atenção quando um dos participantes escreveu em sua avaliação de final de curso: “[...] o bullying como o visto nos EUA não existe no Brasil, aqui enfrentamos uma realidade diferente, o que alguns consideram bullying eu encaro como falta de estrutura familiar e educação moral”. Embora tenhamos recebido um único relato desta natureza entre quase cem profissionais, por estarmos falando de um ponto muito relevante do nosso estudo, fizemos questão de elencar a seguir mais dados sobre o bullying em contextos de instituições de educação, disponíveis em investigações de diferentes períodos e regiões brasileiras. Conquanto seja uma breve apresentação, esperamos evidenciar o quanto é urgente que as instituições de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, se impliquem efetivamente na prevenção dessa forma de violência.

Referências dos estudos sobre bullying no Brasil, Tognetta e Vinha (2008; 2010) realizaram um estudo com 827 crianças de 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na região metropolitana de Campinas. Uma das perguntas feitas aos alunos foi: “Você já foi zombado, humilhado, ameaçado, constrangido por algum colega na escola?”. Em média, 6,81% dos alunos responderam “sim” e 26,89% responderam “às vezes”, sendo que os participantes do 5º ano do Ensino Fundamental reportaram os maiores índices, 12,03% responderam “sim” e 36,07% responderam “às vezes”. Em outro estudo sobre vitimização entre escolares, Tognetta e Rosário (2013) constataram que dentre os 2600 adolescentes entrevistados, quase 20% eram autores de bullying e em média 16% sofriam agressões, sendo expostos a humilhações diante de um grupo de espectadores que não assumia nenhuma posição para combater as agressões.

Em pesquisa realizada em duas escolas com perfil de alta vulnerabilidade social da grande Florianópolis, foram entrevistados 409 alunos de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental com média de 11,14 anos, dos quais 29,8% dos meninos e 40,5% das meninas relataram terem sido vítimas de bullying e 32,3% dos meninos e 24,6% das meninas relataram terem sido agressores (ZEQUINAO *et al.*, 2016).

Com o intuito de analisar a diferença de envolvimento entre meninos e meninas com o bullying, identificando os tipos mais prevalecentes de intimidações, Silva, Dascanio e Valle (2016) pesquisaram 309 alunos do 6º ao 8º ano de duas escolas públicas, sendo 142 do

sexo masculino e 167 do sexo feminino. Os resultados indicam que 27% dos participantes envolveram-se em episódios de bullying e que o tipo de agressão mais prevalecente foi a verbal, sendo mencionada por 92% das meninas e 84% dos meninos; as intimidações de cunho psicológico foram apontadas por 70% das meninas e 53% dos meninos. O bullying envolvendo agressões físicas foi mencionado por 46% das meninas e 44% dos meninos; os danos materiais foram mencionados por 27% das meninas e 16% dos meninos. Além desses tipos, 38% das meninas e 16% dos meninos mencionaram ocorrências de bullying incluindo agressões sexuais.

De acordo os dados do PISA 2015 (OECD, 2017), no Brasil, 17,5% dos alunos e 9,3% das alunas na faixa dos 15 anos sofrem com bullying na escola. Embora o mesmo relatório indique que os índices brasileiros são menores que a média mundial (18,7% e 10,9%, respectivamente) e que, em comparação com os demais países avaliados, nosso país apareça com um menor índice de exposição ao bullying (está em 43º lugar em um ranking de 53 países), os dados ainda são muito preocupantes. Estes percentuais representam os sujeitos que são alvos do bullying. Não podemos nos esquecer de que essas agressões são cometidas por outros alunos e alunas que, ao envolverem-se com esse fenômeno de violência, também são afetados em sua constituição moral. Além disso, como mencionamos anteriormente, uma das características do fenômeno é a necessidade da presença de uma plateia, ou seja, as agressões vividas por esses 17,5% ou 9,3% dos alunos acontecem sob os olhares atentos de seus colegas. De maneira nenhuma podemos perder de vista a realidade de que o bullying causa certa dose de sofrimento para todos os envolvidos, inclusive para os autores das intimidações, ainda que seja a longo prazo para esses últimos.

Como pudemos acompanhar, o bullying existe no Brasil e em qualquer parte do mundo em que haja pessoas convivendo. Os dados que apresentamos até então estão relacionados a instituições de Educação Básica, porém sabemos que o bullying não tem data de término agendada para o final do terceiro ano do Ensino Médio. A partir dessas informações, a variável da qual trataremos de agora em diante nesta pesquisa é justamente o bullying entre universitários.

Como nas escolas, o bullying na universidade não se resume ao fato de alguém ser diferente. Como fatores desencadeadores, Shallcross (2016) apresenta que o bullying entre universitários pode ser motivado pela expectativa dos autores de elevar seu status social e, o mais preocupante, a perspectiva de poder e desejo de controlar os outros através do medo. Outro fator, talvez menos comum, é demonstrado quando grupos de agressores cometem o

bullying baseado naquilo que acreditam ser uma causa justa. Por exemplo, um grupo de estudantes LGBT que intimida outro estudante que se pronunciou contra essa causa (SHALLCROSS, 2016).

Em seu livro *Bullying Among University Students*, Helen Cowie e Carrie-Anne Myers (2016) reuniram autores internacionais de diferentes áreas – abrangendo educação, psicologia, criminologia, direito e aconselhamento – para discutir o tema da intimidação na universidade. Ao reunir evidências sobre o quanto o bullying entre universitários é um tema que demanda maior atenção por parte dos pesquisadores, afirmam que essa violência se manifesta na universidade através de comportamentos como: espalhar rumores desagradáveis relacionados à idade, raça, sexo, deficiência, orientação sexual, religião ou crença; ridicularizar ou humilhar alguém; exclusão social; avanços sexuais indesejáveis; e ameaças de forma direta ou anonimamente online. As autoras enfatizam ainda que os comportamentos de intimidação entre universitários parecem estar incorporados em uma cultura que “glorifica” atitudes violentas e desrespeitosas, em especial, em relação às mulheres (p. 3). Mencionando estudos de diferentes pesquisadores, destacam os dados apresentados em uma investigação realizada com 2.805 estudantes finlandeses (LAPPALAINEN *et al.*, 2011), indicando que cerca de 5% dos entrevistados havia sofrido bullying ou assédio dentro da universidade. Cerca de 50% dos autores e 50% das vítimas da amostra relataram que estiveram envolvidos em incidentes de bullying antes de deixarem a escola de Educação Básica, havendo um *continuum* da escola para a universidade que foi evidenciado especialmente entre os participantes do sexo masculino (COWIE; MEYERS, 2016).

Em concordância com estes dados, uma das investigações conduzidas por Chapell *et al.* (2006) indica forte relação entre ser agressor, vítima ou agressor-vítima durante o período da Educação Básica e seguir com a mesma condição até a faculdade. Numa amostra composta por 119 universitários, verificou-se que 25 sofreram bullying na faculdade. Dentre esses, 18 (72%) havia sido vítima de bullying no Ensino Fundamental e Médio. Entre os 26 autores de bullying na faculdade, 14 (53,8%) foram autores no Ensino Fundamental e Médio. Das 12 vítimas de violência na faculdade, 5 (41,6%) foram vítimas de violência no Ensino Fundamental e Médio.

Analizando o bullying nos contextos do Ensino Superior, Sullivan (2016) afirma que o fenômeno se torna ainda mais complexo na universidade. Primeiramente porque há uma vasta gama de cursos e níveis (incluindo programas de graduação e pós-graduação) em que,

geralmente, há maior diversidade entre os estudantes e funcionários. Também há um maior número de atividades acadêmicas e sociais que não estão restritas às imediações do campus. Mesmo quando estão dentro de suas faculdades, os estudantes entram e saem dos diferentes espaços com frequência. Assistem a palestras, têm supervisões de pesquisa, acesso a bibliotecas, salas de computadores, além de muitos lugares para trabalhar ou socializar. Cada aluno vai e vem de acordo com suas necessidades e escolhas individuais. Além dessas especificidades, a maioria dos estudantes são maiores de 18 anos, e por serem classificados como adultos entendem que têm mais direitos e mais poder. Todos esses fatores associados podem explicar o menor envolvimento das instituições nas questões da convivência entre os pares, mas Sullivan (2016) salienta que a despeito da maioria dos estudantes serem legalmente adultos, as universidades ainda têm o dever de cuidar deles não apenas em termos de educação, mas também para prover um lugar seguro para o estudo e crescimento pessoal.

Um estudo transcultural realizado por Pörhölä *et al.* (2016) apresenta os dados de amostras de universitários de quatro países: Argentina (N = 969), Estônia (N = 1.053), Finlândia (N = 4.403) e Estados Unidos (N = 2.082). O número de estudantes que relataram ter sido intimidados por seus colegas variou notavelmente entre os quatro países comparados. As maiores taxas de vitimização foram relatadas na Argentina (cerca de 25% dos argentinos indicaram que haviam sido intimidados por outro(s) aluno(s) pelo menos ocasionalmente), valor significativamente diferente dos EUA (11%), da Finlândia (5%) e da Estônia (2%). Os dados também foram analisados a partir das diferenças de gênero e dos tipos das agressões. As formas mais frequentes de bullying relatadas entre estudantes do sexo feminino foram a crítica sem fundamento, o menosprezo ou humilhação relacionada aos estudos (variando de aproximadamente 13% a 15%, entre os quatro países). Entre os estudantes do sexo masculino, na Finlândia e na Estônia essas também foram as formas mais frequentes de intimidação (embora os homens tenham relatado que isso ocorre com menos frequência do que as mulheres relataram). Em contraste, os do sexo masculino da amostra da Argentina relataram ataques verbais (por exemplo, xingamentos e ameaças), e os da amostra dos EUA relataram zombaria ou críticas relacionadas a características pessoais (por exemplo, aparência, idade, sexo, religião, antecedentes). De acordo com os autores essas variações entre os países estão relacionadas a várias questões. Em primeiro lugar, porque esses países diferem não apenas geograficamente e em tamanho, mas também cultural, política, histórica e economicamente. As decisões e direitos sociais defendidos em cada país também afetam a convivência, como, por exemplo, educação, cuidados para crianças e

idosos, assistência médica, trabalho e serviços sociais. Em contextos de Ensino Superior, fatores como: igualdade de acesso à universidade; disponibilidade e custos dos serviços de saúde e orientação dos estudantes; adaptação à diversidade socioeconômica, étnica/cultural, política e religiosa; e a manifestação de hierarquias de status entre alunos, alunas e professores pode levar a diferentes níveis de bem-estar psicossocial; tensões e solidariedade; competição e colaboração; e sentimentos e percepções de inclusão e exclusão, entre os estudantes em diferentes países (PÖRHÖLÄ *et al.*, 2016, p. 132-133).

Em maio de 2011, numa grande cidade do interior do São Paulo, uma estudante de 20 anos sofreu um espancamento próximo à faculdade onde cursava enfermagem. A garota teria sido agredida em consequência da denúncia que fizera à coordenação do curso sobre sofrer bullying na instituição. Durante meses, além de ser discriminada por ser “estudiosa”, chegou a ser impedida de integrar um grupo de trabalho. A universitária foi agredida com um capacete enquanto outras colegas observavam a cena (SAHD; NADAI, 2011). Esta história é apenas um exemplo entre tantas outras situações que, muitas vezes, nem chegam ao conhecimento das autoridades.

Inquietamo-nos diante dessa realidade e de tantos dados e investigações em andamento. Ademais, num momento de grandes avanços tecnológicos e velocidade estonteante de divulgação das informações, há uma evolução do bullying que apresentaremos brevemente seguir.

3.4 A versão virtual do bullying

Uma forma de expressão do bullying é o cyberbullying, caracterizado como uma manifestação de violência praticada por meio de mídias eletrônicas ou digitais, por indivíduos ou grupos que comunicam mensagens hostis ou agressões destinadas a infligir danos ou desconforto aos outros (SLONJE; SMITH, 2008; TOGNETTA; BOZZA, 2012; MENESINI; NOCENTINI, CAMODECA, 2013; MATOS *et al.*, 2011; SOUZA; SIMAO; CAETANO, 2014; ARAÚJO, 2016; BOZZA, 2016; CAETANO *et al.*, 2017; TOGNETTA *et al.*, 2017). Assim como no bullying, adotamos a perspectiva de que é caracterizado por agressões praticadas entre pares, sendo as agressões virtuais em geral chamadas de cyber agressão (BOZZA, 2016, p. 77).

A literatura tem apresentado diferentes práticas de cyber agressão, incluindo: *flaming* (discussão online direta), *cyberstalking* (mensagens ameaçadoras, altamente intimidadoras),

denigration ou difamação (disseminação de conteúdos crueis ou rumores com o objetivo de denegrir a imagem social e reputação), *masquerade* ou identidade falsa (fingir ser outra pessoa e difundir materiais e informações online que prejudiquem o alvo), *outing and trickery* (divulgação de segredos ou imagens privadas, normalmente obtidos após enganar o alvo que acaba liberando informações ou fotos íntimas), exclusão social (excluir intencionalmente de um grupo online ou de uma lista de amigos virtuais), *happy slapping* (divulgação de filme preparado a partir da perseguição praticada por um grupo de adolescentes) *hopping* ou assalto (divulgação de filme preparado à partir da agressão de um grupo que, após machucar, roubar os pertences do alvo), *slambook* (blog pessoal utilizado para denegrir a imagem do alvo), *griefing* (assédio em um jogo virtual) e a *sextorsão* (ameaça de divulgação de imagens íntimas para forçar o alvo a fazer algo – ou por vingança, ou para humilhar ou extorquir financeiramente) (WILLARD, 2007; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; ARAÚJO, 2016; BOZZA, 2016; SAFERNET, 2019).

Sobretudo, crianças e jovens podem ser facilmente submetidos a violações de seus direitos na esfera virtual, como o direito à privacidade ou o direito à proteção contra informações e conteúdos potencialmente prejudiciais. A violência cotidiana dos pares se espalha para o espaço virtual através de computadores, telefones celulares e outros meios de comunicação (STRABIC; MILAKOVIC, 2016). Embora compartilhe da maioria das características do bullying, o cyberbullying pode gerar prejuízos de maior alcance.

Uma de suas especificidades mais danosas é que, além de ultrapassar as barreiras do espaço pessoal e físico, “transcende as fronteiras do tempo” (SOUZA; SIMAO; CAETANO, 2014, p. 583), pois, diferentemente do bullying, a ofensa pode se manter infinitamente presente no espaço virtual, ainda que o autor não pratique a agressão repetidamente (TOGNETTA; BOZZA, 2012; TOGENTTA *et al.*, 2017; MENDONÇA; COSTA, 2018). Esse fator garante também que seja incalculável o número de espetadores, os quais exercem função semelhante à do bullying através de mensagens ou comentários postados em um domínio virtual e público disponibilizado aos conhecidos ou estranhos (STRABIĆ; MILAKOVIĆ, 2016).

Além disso, nos casos de cyberbullying os autores podem se esconder ou dissimular a sua identidade, escondendo-se “sob o manto do anonimato” (MENDONÇA; COSTA, 2018, p. 6), o que gera um sentimento de impunidade ao mesmo tempo em que aumenta a fragilidade do alvo (TOGNETTA; BOZZA, 2012; MATOS *et al.*, 2011; SOUZA; SIMAO; CAETANO, 2014; CAETANO *et al.*, 2017). As pesquisas na área também têm demonstrado

que o cyberbullying desinibe condutas que na vida real seriam coibidas pelo receio dos autores de serem vistos pela autoridade e pelas consequentes sanções (TOGNETTA *et al.*, 2017).

Para além dessas diferenças, a literatura aponta equivalências entre o bullying tradicional e o cyberbullying, pois há índices significativos de sujeitos envolvidos em ambas as modalidades. Assim, os indivíduos que perpetram o bullying tradicional também são propensos a cometer o cyberbullying. De acordo com Strabić e Milaković (2016), as crianças que estão expostas a formas tradicionais de bullying, muitas vezes, também experimentam o cyberbullying. Jovens que simultaneamente perpetram e experimentam bullying tradicional também cometem ações violentas no ambiente virtual e estão, ao mesmo tempo, expostos a elas. Os autores também mencionam um estudo realizado com uma amostra representativa de alunos do sétimo ano na Croácia, em que 73% dos participantes afirmaram ter cometido algumas formas de violência física no ano anterior, e 50% agrediu verbalmente ou divulgou rumores desagradáveis a respeito de colegas. Dessa mesma amostra, cerca de 20% das crianças cometeram algumas formas de cyberbullying (STRABIĆ; MILAKOVIĆ, 2016).

No Canadá, Li (2006) investigou as práticas de cyberbullying correlacionando-as às diferenças de gênero. Em pesquisa realizada com 264 alunos, os resultados indicaram que metade eram alvos de bullying, e cerca de um em cada quatro havia sido alvo de cyberbullying. Mais de metade dos alunos relatou conhecer alguém que praticava o cyberbullying e, dentre os autores, 50% usou meios eletrônicos mais de três vezes para intimidar alguém. Quando o gênero foi considerado, diferenças significativas foram identificadas em termos de bullying e cyberbullying. Os meninos eram mais propensos a ser autores do que as meninas. Além disso, as meninas apresentaram maior tendência de pedir ajuda a um adulto do que os meninos.

No Brasil, a Intel Security desenvolveu uma pesquisa com 507 crianças e adolescentes de idades entre 8 e 16 anos. Os dados obtidos demonstram que 66% já presenciou casos de agressões nas mídias sociais. Cerca de 21% dos participantes afirmaram já ter sofrido cyberbullying, sendo que grande parte dos alvos têm entre 13 e 16 anos. Entre as agressões consideradas cyberbullying cometidas em redes sociais por 24% dos entrevistados, 14% admitiram “falar mal de uma pessoa para outra”, 13% afirmaram “tirar sarro da aparência de alguém”, 7% relataram ter marcado “pessoas em fotos vexatórias”, 3% praticaram ameaças, 3% assumiram “zombar da sexualidade de outra pessoa” e, por fim, 2%

dos participantes mencionaram, entre outros casos, já ter postado intencionalmente fotos e relatos sobre eventos em que um colega foi excluído. Os entrevistados justificaram o comportamento com base em três principais motivos: defesa, porque a pessoa agredida havia tratado mal anteriormente (36%); outros 24% porque não gostavam da pessoa; ou, simplesmente, para acompanhar outros indivíduos que já estavam praticando o cyberbullying (CANALTECH, 2015).

Sobre os motivos das agressões virtuais, Caetano *et al.* (2017) investigaram o tema na perspectiva de estudantes portugueses, através da aplicação de um questionário com 3.525 estudantes com idade entre 10 e 23 anos. No que diz respeito às experiências enquanto autores e alvos, 138 dos participantes (3,9%) referiram ter estado envolvidos, no último ano, como agressores – praticando ofensas, difamações, ameaças e perseguições – e 267 (7,6%) indicaram ter sido vítimas do cyberbullying. Entre as razões que impulsionam os agressores, sobressaíram os motivos egocêntricos classificados como “brincadeira (34,1%), diversão (28,8%) e ainda com “fuga ao tédio”, afirmando que praticam o cyberbullying “por não ter nada para fazer (17,4%) ou estar aborrecido (15,9%)” (p. 1025). Também alegaram que praticavam a violência por não gostar da vítima (22,7%), ou por rompimento das amizades (17,4%). Questões morais como: vingança (21,2%); retaliação face a uma agressão anterior (14,4%); e falta de respeito (13,6%) surgiram também, apontando para comportamentos reativos em resposta a provocações anteriores. Também foram elencados conflitos relativos a diferenças (0,8%), a divergências de opiniões (10,6%) ou a sentimentos de superioridade (3,8%) (p. 1026). Embora tenham competência para realizar julgamentos morais, os autores de tais agressões são deficitários de compaixão e sensibilidade moral, apresentando um raciocínio egocêntrico, baixos níveis de empatia, vergonha e culpa (MENESINI; NOCENTINI; CAMODECA, 2011; TOGNETTA *et al.*, 2017).

Os dados específicos dos contextos universitários também são preocupantes, pois reiteram a realidade de que os problemas de convivência não são resolvidos com o final da adolescência. Um estudo que incluiu a participação de 695 estudantes universitários de graduação (247 homens e 448 mulheres) revelou que quase metade dos participantes já havia fingido (pelo menos uma vez) ser outra pessoa na internet ou no celular. Além disso, foi encontrada uma relação significativa entre cyberbullying e anonimato. É interessante notar que, embora não tenham sido encontradas diferenças de gênero em relação à vitimização, os participantes do gênero masculino praticavam o cyberbullying e fingiam ser outra pessoa no ciberespaço com muito mais frequência do que as mulheres (ARICAK, 2009).

A investigação conduzida por Kenworthy (2010) através uma pesquisa on-line com a participação de 452 estudantes universitários dos EUA que haviam vivenciado o cyberbullying, alerta que a maioria dos participantes não reportou a ninguém o que havia acontecido e somente 14% afirmaram que suas queixas formais resultaram em ação disciplinar contra o autor. Ao verificar quais as estratégias que foram mais eficazes para o enfrentamento do problema, a autora concluiu que limitar a exposição e a acessibilidade online foi mais producente do que o contato direto com o perpetrador. Os casos mais difíceis de serem enfrentados pelos alvos foram os de cyberstalking²¹ e aqueles em que os alvos estavam sendo intimidados por um(a) ex-namorado(a) ou parceiro(a) íntimo. Em concordância, o estudo de Bennett, Gurin, Ramos e Margolin (2011) investigou relatos de estudantes universitários que foram alvos de agressões virtuais em meio a relações de amizades e namoro. Ao examinarem as respostas de 22 itens que representavam quatro categorias de vitimização eletrônica: hostilidade; humilhação; exclusão; e intromissões na privacidade; concluíram que 92% dos participantes sofreram alguma agressão virtual no ano passado. Inclusive, os autores associaram a vitimização eletrônica ao uso de álcool por mulheres.

Após seis meses de estágios, 158 estudantes de medicina (104 do sexo feminino e 54 do sexo masculino) foram solicitados a preencher uma pesquisa on-line que incluiu medidas de cyberbullying, atribuição de culpa, emoção negativa, satisfação no trabalho, justiça interativa e tensão mental (FARLEY *et al.*, 2015). Os pesquisadores verificaram que os atos de cyberbullying foram experimentados por quase metade da amostra durante o período de estágios. Da amostra total, 46,2% sofreram pelo menos um ataque de cyberbullying. Os dados demonstraram ainda que essas experiências estavam fortemente relacionadas a problemas de saúde e insatisfação no trabalho. Além disso, os sujeitos que se sentiam culpados pelas ocorrências pareciam correr mais risco de desenvolver problemas de saúde.

Em suas considerações sobre as implicações do cyberbullying na vida de universitários, Cowie e Myers (2016) alertam que as instituições de Ensino Superior devem aumentar a conscientização dos alunos sobre como suas interações on-line podem afetar sua

²¹ Fenômeno caracterizado pela “persistência”, através do envio de mensagens nas redes sociais, e-mails e mensagens eletrônicas. A perseguição pode ser alternada também de maneira presencial, seguindo a vítima em seus trajetos. Os fatores motivacionais são: “íntimos (ciúme, abandono ou rejeição); associados à agressão (raiva, inveja, intimidação, controle); às desordens mentais (transtornos de personalidade) e ao conflito de tarefas (disputas por dinheiro)”. Em suma, a motivação do stalker, tanto “online” quanto “offline”, é exercer o controle total sobre o alvo exercendo uma certa “violência psicológica” que é sentida pelo alvo (BOZZA, 2016, p. 72).

carreira no futuro. As autoras mencionam o exemplo da *American Medical Association* – uma das maiores associações de médicos e de estudantes de medicina nos Estados Unidos – que emitiu diretrizes sobre o uso de mídias sociais com relação à publicação de informações confidenciais, mantendo limites profissionais e usando configurações de privacidade quando apropriado.

O fato é que embora estejamos falando de um contexto em que a maioria são nativos digitais, inseridos em várias redes sociais, num momento em que a tecnologia avança velozmente, isso não significa que estejam preparados para conviver de forma segura no ambiente virtual, sendo que, alguns desconhecem até mesmo os mecanismos de segurança e de proteção das informações pessoais na Internet.

A despeito de transcender os muros da escola, não há como as escolas e universidades ignorarem o cyberbullying, pois enquanto houver espaço para a violência entre os membros da comunidade escolar, haverá também prejuízos na construção de um ambiente de respeito e cooperação, adequado ao desenvolvimento moral de crianças e jovens. As agressões e intimidações ferem as relações interpessoais; pior que isso, ferem as representações que o sujeito tem de si mesmo.

3.5 Bullying e assédio moral: diferenças e danos às representações de si

Conforme mencionamos anteriormente, por possuírem elementos-chaves congêneres, é bastante comum encontrarmos notícias de diversos países e artigos científicos abordando o bullying e o assédio moral, utilizando ambos os termos como sinônimos.

A maior similaridade entre as duas formas de violência é que ambas causam no alvo das intimidações e agressões, humilhação e um sentimento de inferioridade que afetam as representações que o sujeito tem de si. Representações referentes às imagens ideais e às imagens reais que cada um de nós projeta sobre si, levando em consideração também o que os outros pensam a nosso respeito. Essa “consciência de si” não é inata no ser humano desde o seu nascimento, como bem observou Piaget, ponderando que, aproximadamente aos 18 meses de vida é que “a criança acaba por situar-se como objeto entre outros objetos” (LA TAILLE, 2002, p. 53) e é esse processo de *descentração* que permite que, com o tempo, o sujeito tome consciência de que se vê e de que o veem (de que é visto por), por isso, é impossível que o sujeito despreze “os juízos de outrem” (La TAILLE,

2002, p. 68). Em suma, embora os olhares e juízos dos outros não sejam a “causa exclusiva da construção das representações de si” – nenhum de nós envolve-se com o outro numa condição de “página em branco” – há sempre “um embate entre as imagens que o indivíduo tem de si e olhares judicativos alheios” (LA TAILLE, 2002, p. 71).

Quando as representações de si são de pouco valor, o sujeito perde aquilo que é mais valioso para a superação das intimidações: o “autorrespeito”. Afinal, só se respeita aquele que se dá o devido valor. Destacamos que não estamos falando somente de autoestima, pois no campo da autovalorização, a autoestima corresponde às sensações subjetivas de valor, de qualquer ordem, enquanto que o autorrespeito implica a valorização de si mesmo regida pela moral (DIAS, 2013, p. 94). Se as representações de si contêm valores, e os valores podem ser de ordem moral ou não moral, no autorrespeito há um valor singular: *ser valor* como pessoa: “sou valor porque sou, sou porque sou valor” (PERRON, 1991, p. 24 *apud* LA TAILLE, 2002). O respeito de si é um aspecto, ao mesmo tempo, moral e ético da personalidade.

Não obstante, para além das similaridades, uma das dessemelhanças entre esses tipos de violência é que o autor, o *bully* – sujeito valentão – comete suas ações diante de um público que aquiesce as ações, ainda que com seu silêncio e inação. Suas ofensas ocorrem de forma aberta, podendo ser contempladas pela coletividade dos pares. Por sua vez, o assédio moral costuma caracterizar-se por ações mais tênuas e em circunstâncias quase que encobertas. De acordo com Martins (2006, p. 37), o assédio normalmente ocorre “de forma discreta e, por isso, passa despercebido pela maioria das pessoas”. É comum, por exemplo, que ao denunciar o assédio, a vítima se depare com olhares de surpresa que dizem: *mas, isso não é da índole do fulano!*

Outra explicação é que o assédio é praticado por um agente em condições favoráveis, devido à diferença hierárquica sobre o seu alvo, o qual não necessariamente é um alvo frágil. Muitos professores experientes e bem quistos pela maioria de seus alunos podem sofrer assédio moral. Do mesmo modo, um funcionário de carreira exitosa pode conseguir uma vaga numa grande empresa e sofrer assédio por parte de alguém que simplesmente não deseja o seu sucesso.

No intuito de evidenciar as distintas características entre os fenômenos a partir da perspectiva teórica que adotamos, organizamos o Quadro 1, comparando o bullying e o assédio moral.

Quadro 1 - Bullying e assédio moral – Similaridades e diferenças

BULLYING E ASSÉDIO MORAL Similaridades e Diferenças (Perspectiva Psicológica)	
Bullying	Assédio Moral
Causa humilhação e sentimento de inferioridade no alvo.	Causa humilhação e sentimento de inferioridade no alvo.
Afeta as representações que o sujeito tem de si.	Afeta as representações que o sujeito tem de si.
O <i>bully</i> tem necessidade de cometer suas ações diante de um público que, muitas vezes, aquiesce as ações, ainda que com seu silêncio e inação. Portanto, as ofensas ocorrem de forma mais aberta, podendo ser contempladas pela coletividade dos pares (embora longe da autoridade).	Costuma caracterizar-se por ações mais tênuas e em circunstâncias quase que encobertas. As agressões normalmente ocorrem de forma discreta. Pode passar despercebido pela maioria das pessoas porque o autor das agressões não tem a necessidade de ser visto pelos outros para garantir o poder (o poder já está garantido na hierarquia institucional).
Ocorre o desequilíbrio de poder entre pares. Não há hierarquia de poder instituído.	Praticado por um agente em condições favoráveis. Diferença hierárquica de poder instituído sobre o seu alvo.
Alvo frágil.	Não é necessário um alvo frágil.

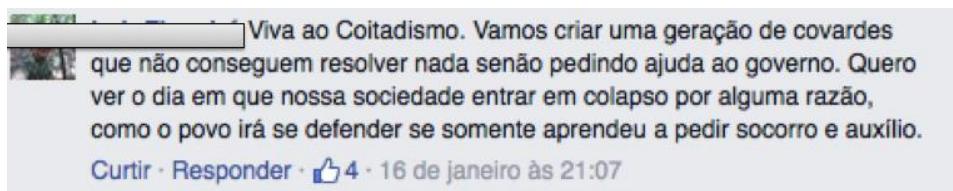
Fonte: Autoria própria

Após diferenciarmos os fenômenos, ressaltamos mais uma vez – embora haja outros fatores a ser considerados – a relevância de pensar o bullying e o assédio como problemas morais que nos remetem a interpretá-los como a falta justamente dos valores que estão em jogo quando esses problemas se manifestam, sendo o principal o respeito. Surpreendentemente, muitas pessoas não encaram esses problemas como formas de violência, muito menos reconhecem seus impactos e o reflexo que eles simbolizam à condição moral da sociedade. Além da falta de adesão ao respeito como valor essencial para a convivência, pesquisas indicam que um grande número de pessoas, de certa maneira, apoia essas violências, desengajam-se moralmente por meio de justificativas para sua conduta. Seguiremos agora com uma breve visão sobre os desengajamentos morais e sua correlação com os problemas de convivência.

3.6 O desengajamento moral e sua correlação com as práticas de intimidação

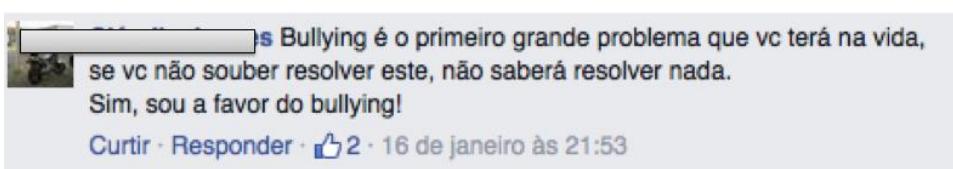
Quando a lei de n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), a chamada “Lei antibullying” foi sancionada, instituindo o programa de combate à intimidação sistemática, o Senado Federal preparou um pequeno vídeo bem didático, apresentando objetivamente as questões envolvidas. Disponível em redes sociais, algumas das reações demonstraram o quanto há uma carência de adesão aos valores morais. Numa breve leitura dos primeiros comentários pudemos acompanhar frases como: “[...] a solução é isolar as crianças dos demais”; “[...] a geração está ficando frouxa [...]”; “[...] deixa tudo por conta do exército [...]”; “[...] propaganda patética do governo [...]”; “[...] qualquer coisa magoa [...] que frescura!”; “[...] lei para impedir menino de brigar [...]”; “[...] meu filho é obrigado a brincar com quem ele não quer?”; “[...] querem criar uma geração de maricas [...]”; “[...] sou a favor do bullying [...]”; “[...] viva o coitadismo [...]”. Nas figuras 3, 4 e 5, alguns exemplos na íntegra dos comentários:

Figura 3 - Comentário sobre a Lei Antibullying no Facebook



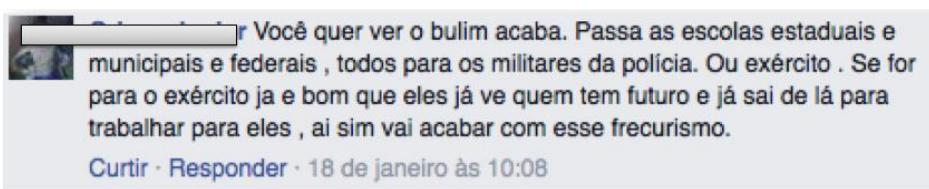
Fonte: Print de tela feito pela autora

Figura 4 - Comentário sobre a Lei Antibullying no Facebook



Fonte: Print de tela feito pela autora

Figura 5 - Comentário sobre a Lei Antibullying no Facebook



Fonte: Print de tela feito pela autora

Muitas pessoas defendem publicamente alguns valores ou condutas morais, mas em determinadas circunstâncias apresentam comportamentos contrários aos padrões de moral que atestam (AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017). É possível que, se perguntássemos à maioria desses “comentaristas” da lei antibullying se eles são a favor da violência, eles diriam que não. Na perspectiva da Psicologia Moral, expressões que minimizam os fatos referem-se não apenas a uma naturalização da violência, mas sim a uma das formas pelas quais os sujeitos desengajam-se moralmente e justificam suas condutas. Para o autor de grande referência da Teoria Social Cognitiva²², Albert Bandura (1986; 1991), o raciocínio moral é traduzido em ações através dos mecanismos de autorregulação e autossanções pelos quais o sujeito escolhe agir moralmente. Quando os mecanismos de autorregulação não entram em ação, devido à falta de adesão aos valores morais, ou por estes serem mais periféricos para o sujeito; e quando as autossanções são desengajadas através de manobras sociais e psicológicas, as pessoas tendem a descontrolar-se, deixando de operar por padrões morais, o que permite-lhes reinterpretar a sua conduta violenta de forma que não seja vista como imoral, minimizando seu papel ao agredir alguém, desvalorizando o alvo e atribuindo-lhe a culpa. Sendo assim, o desengajamento moral é um conjunto de processos sociocognitivos, através dos quais as pessoas podem desprender-se de atos humanitários e, em vez disso, cometerem ações desumanas, hostis, que prejudicam a outras pessoas (THORNBERG; JUNGERT, 2013).

Especificamente, Bandura (1986; 1991) apresenta os mecanismos de desengajamento moral agrupados em quatro grandes processos. A primeira incongruência

²² Conforme mencionado anteriormente, essa teoria que reconhece que o homem exerce influência na constituição do meio, da mesma maneira que o ambiente exerce grande influência no comportamento do sujeito. Os fatores pessoais internos do indivíduo interagem com o meio de maneira recíproca. A forma como os princípios morais são aplicados dependem também das “circunstâncias sociais” (AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017, p. 10 e 33).

cognitiva refere-se à reinterpretação da própria conduta do sujeito, que justifica sua conduta imoral como resultado de almejar fins dignos ou propósitos “morais” para atacar meios ou sujeito tidos como perniciosos (POZZOLI; GINI; VIENO, 2012; THORNBERG; JUNGERT, 2013). Por exemplo, quando os povos colonizadores europeus empregaram medidas repressivas contra aldeias inteiras de povos indígenas, escravizando-os, explorando-os e violentando suas mulheres, utilizaram-se da justificativa de que era preciso que os indígenas conhecessem um novo modo de viver de acordo com a fé cristã, além do “detalhe” de que precisavam gerar filhos que trabalhassem na produção de cana-de-açúcar (CARVALHO, 2008, p. 20-21; AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017, p. 35). O segundo grupo de processos de desengajamento moral é a minimização do papel do autor das agressões, que não se considera o agente real do comportamento violento. Exemplo disso são os assassinos em massa que afirmam que estão apenas cumprindo ordens da autoridade (AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017, p. 38); em outras palavras, acontece o deslocamento ou obscurecimento da responsabilidade pessoal pelo ato de prejudicar (THORNBERG; JUNGERT, 2013). O terceiro conjunto de mecanismos opera desconsiderando ou distorcendo as consequências (minimizando ou ignorando os efeitos negativos ou prejudiciais das ações). Muitas vezes, quando o sujeito se afasta das consequências, ao não enfrentar o olhar de quem foi vitimizado, fica mais fácil continuar agredindo. Exemplo disso são as guerras tecnológicas, em que vários morrem, mas como quem apertou o botão não viu nada, parece que não foi tão grave (AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017, p. 39). Finalmente, através da atribuição da culpa à vítima, o autor evita as autossanções. Ao eliminar as qualidades humanas dos alvos (chamando-os de “vermes”, de “macaco”, de “raça inferior”) ou pensando que merecem os danos ou sofrimentos infligidos a ele ou a ela (“duas mulheres de saia curta, queriam o quê?”), tornam as agressões aceitáveis e isentas de condenação (THORNBERG; JUNGERT, 2013; AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017).

Dentro desses quatro processos há oito categorias de “desengajamento moral” (BANDURA, 1991, 2015): a *justificativa moral*, cuja conduta prejudicial é retratada como socialmente válida ou com propósitos morais; a *linguagem eufemística*, em que as atividades perniciosas são camufladas por uma linguagem saneadora; a *comparação vantajosa*, que inclui a exploração de contraste para parecer que os atos repreensíveis são justos; o *deslocamento de responsabilidade*, atribuindo a culpa às ordens dadas por outros; *difusão da responsabilidade* entre vários autores; o *desprezo* ou *distorção das consequências*, porque o sofrimento da vítima não é visível ou é temporário; a *desumanização da vítima*

devido à falta da percepção de que o “outro” é igualmente importante; e a *atribuição de culpa* à vítima, como se fosse responsável por trazer sofrimento a si mesma. Tais justificativas mostram um sujeito que tanto pode se colocar como vítima, culpar os outros, não reconhecer sua participação nos atos cometidos, ou ainda desumanizar o outro a ponto de acreditar que ele mereça ser violentado (BANDURA, 1991, 2015; THORNBERG; JUNGERT, 2013; TOGNETTA *et al.*, 2015; AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017).

Paralelamente à teoria e a divisão dos mecanismos de desengajamento apresentadas por Bandura, retomamos o tema da moral sob a perspectiva da Filosofia e Psicologia Moral. Conforme apresentamos no primeiro capítulo, o escopo teórico que escolhemos explicita que a moral tem uma gênese. Congruentemente, teríamos uma hierarquia nesses mecanismos de desengajamento moral, do menos evoluído até uma espécie de engajamento em que o bem a si e o bem ao outro fosse considerado. Desse modo, os desengajamentos seriam agrupados em dois níveis subsecutivos: os desengajamentos morais que não negam o conteúdo moral (Deslocamento de Responsabilidade, Difusão de Responsabilidade, Comparação Vantajosa e Minimização das Consequências) e os desengajamentos morais que negam o conteúdo moral (Atribuição de Culpa, Desumanização, Linguagem Eufemística e Justificativa Moral) (DAUD; TOGNETTA, 2016; GONÇALVES, 2017; GONÇALVES *et al.*, 2017).

Os mecanismos de desengajamento moral têm sido positivamente relacionados com as agressões (BANDURA, 1991; 2015), incluindo os comportamentos de bullying (GINI, 2006; GINI; POZZOLI; HAUSER, 2011; THORNBERG; JUNGERT, 2013). Assim como mencionamos anteriormente, sobre a falta de combate à discriminação favorecendo o aumento das práticas de bullying (DÍAZ-AGUADO, 2015), Bandura (1991) também afirma que a “segregação ou separação entre indivíduos” favorece a desumanização dos alvos de agressões (AZZI; LIMA; CORRÊA, 2017, p. 72). Essa forma de desengajamento moral fica evidente em situações de violência vivenciadas nas universidades, como por exemplo o bullying e o assédio moral contra pessoas negras, do gênero feminino e homossexuais.

Do ponto de vista sociocognitivo, alguns pesquisadores defendem a hipótese de que parte dos agressores são pessoas que apresentam uma “cognição fria” (GINI, 2006; p. 24; SUTTON; SMITH; SWETTENHAM, 1999). Diferentemente dos estereótipos de um valentão – com base nas teorias fundamentadas no modelo de déficit de habilidades sociais – como uma pessoa que se sente poderosa, mas com pouca compreensão do ponto de vista dos outros, Sutton, Smith e Settenham (1999) apresentam uma visão alternativa: que alguns autores possuem boa cognição social e grande habilidade para manipular a mente de outros

sujeitos, infligindo sofrimento de maneiras sutis, evitando, inclusive, a detecção das intimidações por parte da autoridade. Em outras palavras, sujeitos que têm bons níveis de habilidades sociais e certa dose de maquiavelismo. Além disso, suas particularidades sociocognitivas permitem-lhes antecipar os pensamentos e ações dos outros para manipular suas crenças e emoções. São sujeitos egocêntricos que usam os mecanismos de desengajamento moral para evitar o sentimento de culpa, especialmente se comparados a indivíduos que dão suporte às vítimas (GINI; POZZOLI; HAUSER, 2011; TOGNETTA *et al.*, 2017).

Em uma de suas investigações, Gini (2006) examinou o desempenho de 204 crianças de 8 a 11 anos em um conjunto de histórias que avaliaram, entre outros itens, a propensão ao desengajamento moral. Os resultados apontam que as crianças agressivas aderem mais aos mecanismos de desengajamento moral, enquanto os espectadores apresentam níveis mais elevados de sensibilidade moral. O autor também concluiu que os estudantes que eram chamados de “valentões” pelos espectadores (passivos ou reforçadores das intimidações), demonstravam níveis maiores de desengajamento moral do que os espectadores que defendiam os alvos.

A correlação entre o desengajamento moral e uma postura de aceitação ao bullying também foi encontrada num estudo realizado por Pozzoli, Gini e Vieno (2012). Numa amostra de 663 crianças da escola primária, os pesquisadores avaliaram a presença de manifestações dos quatro conjuntos de mecanismos de desengajamento moral. Além disso, foi realizada uma análise das relações desses mecanismos com o comportamento pró-bullying. A análise demonstrou uma relação significativa entre a adesão aos mecanismos de desengajamento moral e os comportamentos individuais de apoio ao bullying. De acordo com outras pesquisas, estudantes com altos níveis de desengajamento moral apresentam mais atitudes negativas em relação aos espectadores que se propõem a combater o bullying, defendendo as vítimas. Outro dado importante é que os espectadores passivos que são indiferentes às situações de intimidação demonstraram níveis maiores de desengajamento moral em comparação aos espectadores que não interferem, mas pensam que deveriam ajudar as vítimas e os espectadores que defendem as vítimas (THORNBERG; JUNGERT, 2013, p. 477).

Semelhantemente aos dados mencionados até então, Tognetta, Avilés Martínez e Rosário (2016) encontraram cenários parecidos. Ao utilizar um instrumento que validaram para avaliar os níveis de engajamento e desengajamento moral de adolescentes diante de

situações hipotéticas de intimidação, os pesquisadores investigaram uma amostra de 2.600 estudantes brasileiros. Os dados obtidos indicam que não há uma diferença significativa entre ser alvo de bullying e engajar-se ou desengajar-se moralmente, ou seja, as vítimas de bullying podem ser tanto engajadas como desengajadas. Contudo, em relação aos autores, os resultados indicam que eles demostram tanto menores níveis de engajamento como maiores níveis de desengajamento moral. Já os espectadores se destacam, sendo mais engajados do que os demais envolvidos. Esses resultados estão de acordo com o que Bandura *et al.* (1996) já advertiam, afirmando que os autores deixam de acessar em sua mente o conhecimento que é necessário para julgar cenários morais. Falta-lhes uma consciência moral e sensibilidade, o que facilita o uso de justificativas para alcançar seus fins egoístas (BANDURA *et al.*, 1996), evidenciando traços de insensibilidade, indiferença e a ausência de vergonha, culpa e empatia. Falta aos autores os chamados “sentimentos morais”, ligados ao valor do respeito, já elencados por Piaget (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008; BRONZATTO; CAMARGO, 2010; TOGNETTA *et al.*, 2017).

Da mesma maneira que o grupo de espectadores, por ser maior, tem mais possibilidades de prevenir e intervir nas situações de intimidação entre pares, os dados demonstram que são eles os mais engajados moralmente. Essa correlação nos remete à ideia de que, para combater a violência que assola a convivência é preciso inspirar esse grande grupo de testemunhas a serem agentes de mudança. São os espectadores que, ao se transformarem em “defensores”, podem aderir a boas práticas, reivindicando por parte das instituições ações planejadas e sistemáticas de combate ao assédio e ao bullying, denunciando situações suspeitas e ajudando aqueles que, por inúmeras razões, não conseguiram ou ainda não conseguem exercer o autorrespeito e aderir a valores morais essenciais para a vida em sociedade. Pörhölä (2016) acrescenta que os amigos exercem grande impacto para coibir a prática de bullying, desempenhando um papel significativo nos processos de integração da comunidade de pares e afetando o posicionamento dos sujeitos, pois o apoio entre os iguais, além de cumprir uma função de proteção física, contribui para a melhoria da autoestima dos alunos alvos de bullying, além de fornecer apoio emocional e cognitivo.

Para superar esse desafio nas instituições de educação é preciso que haja uma movimentação em que os docentes encarem essa tarefa como sendo sua também, tanto na prevenção da violência como na orientação dos alunos e na construção coletiva de espaços de apoio aos envolvidos em ocorrências de bullying e outros problemas de convivência.

Entretanto, a constatação de que professores e professoras – estejam eles em efetivo exercício docente ou no período de formação inicial – também se desengajam moralmente diante das situações de violência emite um alerta para o quanto é preciso ampliar essas reflexões nos espaços de formação. Um estudo conduzido por Gonçalves (2017), analisou os níveis de engajamento e desengajamento moral entre 200 professores e professoras em formação, estudantes a partir do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (88,5% do gênero feminino e 11,5% do gênero masculino). Parte da amostra já possuía experiência do trabalho em sala de aula, sendo que 71% dos respondentes já atuavam ou tinham atuado em escolas da Educação Básica. Em especial, a autora objetivou verificar se os futuros professores e professoras compreendiam o quanto o bullying é um problema de convivência que não pode ser ignorado pelas instituições de educação. Desta maneira analisou como os participantes reagiam diante de situações hipotéticas de bullying na escola. Os dados obtidos demonstraram níveis consideráveis de desengajamento moral entre os participantes, especialmente o Deslocamento da Responsabilidade, quando afirmam que o combate ao bullying é tarefa da família e não da escola. Apenas 23,5% dos estudantes considerou que a escola tem o compromisso de enfrentamento do problema. Além do mais, também aderiram ao mecanismo de Difusão de Responsabilidade, considerando que a televisão, os jogos de videogame e a internet são os fatores que influenciam os alunos a praticar maus tratos entre os pares (GONÇALVES *et al.*, 2017). Essa postura, sem dúvida, dificulta que as escolas estabeleçam metas de prevenção e intervenção adequada ao bullying.

Em outro estudo recente sobre o engajamento e desengajamento moral de professores, Daud (2018) presume que o desengajamento moral limita a atuação do professor por não reconhecer o bullying como um problema que deva ser enfrentado. Em sua investigação a respeito dos níveis de engajamento e desengajamento moral em uma amostra intercultural composta por 328 professores vinculados a redes de Educação Básica do interior do estado de São Paulo e 395 professores espanhóis, o autor considera que seria moralmente desejável que os professores respondessem negativamente as alternativas de desengajamento moral dispostas no instrumento de verificação²³. Apesar desse ideal, diante de duas histórias hipotéticas sobre manifestações do bullying escolar, um percentual

²³ Instrumento de verificação sobre a percepção do bullying e da convivência pela equipe docente (Brasil/Espanha) validado pela Prof.^a Dr.^a Luciene Tognetta e um grupo de pesquisadores do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (DAUD, 2018).

significativo de professores respondeu afirmativamente a alternativas de desengajamento moral com a negação do conteúdo moral, ou seja, aderindo aos mecanismos de culpabilização da vítima, linguagem eufemística, desumanização e justificativa moral. No entanto, dentre a amostra total, uma parcela dos professores havia sido escolhida intencionalmente (55 brasileiros e 128 espanhóis). O critério adotado foi que esses professores atuavam em unidades escolares em que havia uma proposta de formação docente mediante o envolvimento prévio na implantação de um programa de convivência na escola. Nesse caso, as respostas dos professores geraram índices percentuais menores de desengajamento moral com negação do conteúdo moral.

Diante de dados que indicam a importância da formação docente para a diminuição do desengajamento moral entre professores, no próximo capítulo discutiremos sobre o quanto as instituições de educação podem empenhar-se na missão de educar moralmente e combater os problemas de convivência.

Como pudemos acompanhar, a resposta para a pergunta feita anteriormente: “E a escola? Teria os mesmos problemas de violência?”, infelizmente é positiva. Toda essa disseminação “despercebida” da violência e, do ponto de vista moral, a heteronomia predominante em seus julgamentos, induz os diversos atores do ambiente educacional a conviver com a realidade do assédio moral, do bullying, entre outras manifestações de violência. Esse “silêncio” das vítimas, dos espectadores e os níveis de desengajamento – maiores entre os autores – geram consequências que podem devastar a saúde mental, emocional e física das vítimas, além de contribuir para a banalização da violência e o aumento dos níveis de desengajamento moral de todos os envolvidos. Caso não haja mudanças, continuaremos presenciando avarias na execução do grande projeto a que toda instituição educativa – quer seja ela de educação básica ou universitária – se destina: a formação para a autonomia.

No capítulo seis, apresentaremos estudos sobre a incidência do assédio moral e do bullying no ambiente da formação inicial dos professores, apresentando dados de investigações realizadas em cursos de licenciaturas. Antes, porém, no próximo capítulo, refletiremos sobre quem são os responsáveis pela formação moral e apresentaremos um panorama sobre a formação dos professores diante dessa temática. Mas, afinal, será que realmente é papel da escola se ocupar da formação moral de seus alunos e alunas? É o que passaremos a refletir.

CAPÍTULO IV

4 QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO MORAL?

Só se aprende realmente a psicologia infantil colaborando em pesquisas novas e particularmente em experiências, sem contentar-se com exercícios ou trabalhos práticos que só se referem a resultados conhecidos; ora, os professores podem aprender a se tornarem pesquisadores e a ultrapassarem o nível de simples transmissores.

Jean Piaget

Partindo de uma análise política e educacional, Krawczyk (2005, p. 800) afirma que “[...] a educação não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua”. Por possuir um “potencial reproduutor e emancipador”, a educação escolar pressupõe uma profunda correlação entre educação, cidadania e moral.

Ainda são comuns as discussões a respeito de “quem educa e quem ensina”. Postagens inflamadas ainda fazem sucesso nas redes sociais com frases do tipo “aqui na escola ensinamos português, matemática, etc., pois a educação precisa vir de casa”. Apegadas a uma concepção de escola proveniente do século XIX (IMBERNÓN, 2002, p. 7), lamentavelmente, essas pessoas olvidam até mesmo o que diz a lei de n.º 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que determina as diretrizes e bases da educação brasileira a qual, já em seu primeiro parágrafo, estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Da mesma maneira, o Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), como referenciais de qualidade para a educação em todo o país, indicam que a formação ética é considerada como responsabilidade, além da família, de todos os agentes escolares, quer sejam gestores, professores e funcionários (OLIVEIRA, 2015).

Desde sua criação, a LDB já reforçava também a necessidade de se estabelecer uma base nacional comum que garantisse essa educação abrangente e compartilhada em todo o território brasileiro. Em 2014, a Lei 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. Dentre as 20 metas propostas pelo PNE para melhorar a qualidade da Educação Básica, quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular. Em março de 2016, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento foi finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública

foram realizados por todo o Brasil para debater a segunda versão da BNCC. Em abril de 2017, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da Base Nacional Comum Curricular que foi homologada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2018). O documento reúne um conjunto de aprendizagens essenciais, as quais todos os alunos têm direito, com o grande objetivo de promover a equidade na escola, além de orientar políticas públicas que contribuam para a “formação integral” do cidadão (BRASIL, 2018).

Em conformidade com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que prevê o direito “ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988), a BNCC enfatiza que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 17). Num momento de discussões tão importantes para o Brasil, torna-se ainda mais urgente a necessidade de uma escola preparada para assumir sua parte na instituição de espaços democráticos onde a convivência entre discentes, docentes, gestores e funcionários seja também um dos pilares que sustentam a construção da moralidade de crianças e jovens.

A BNCC elenca dez competências gerais relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes. Em especial, chamam a atenção as três últimas, pois alvitram que a escola oportunize ao sujeito as condições necessárias para que possa “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. Também destacam a importância do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e a cooperação, “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro [...] com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. E finalmente, o documento destaca que é preciso que a escola prepare seus alunos para “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

Na sequência do documento são enumerados direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais também têm íntima relação com os temas da convivência na escola. Dentre eles, destacamos o direito do aluno de “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. O direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas

necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos” [...] conhecendo-se e construindo “sua identidade pessoal, social e cultural”, concebendo “uma imagem positiva de si e de seus grupos [...] nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 36).

Como pudemos acompanhar nesta breve abordagem dos documentos oficiais que deliberam sobre a educação brasileira, há uma argumentação de que “educar moralmente” não é papel exclusivo da família. Em suas considerações sobre a educação moral, Goergen (2007) afirma que, “por sua inegável influência sobre a formação das futuras gerações, cabe aos setores diretamente envolvidos com a educação, como a família, a mídia e a escola”, uma função nomeadamente relevante na reestruturação moral da sociedade e que “cada segmento social, cada instituição, cada indivíduo deve assumir responsabilidade moral em seu âmbito de atuação”. O autor também faz um alerta, pois “dizer que a responsabilidade é de todos não significa dizer que ela não é de ninguém” (p. 740). De fato, é na família que se inicia a aprendizagem das relações interpessoais, mas a escola é um *locus* importante onde a criança se desenvolve e reflete sobre a própria aprendizagem. A profusão de relações existentes entre os jovens, e destes com os outros, constituem, por si só, um domínio prolífero a uma aprendizagem sistemática da convivência ética (VALENTE, 1995).

A partir de nossa concepção epistemológica, uma formação “integral” e ética não se dá por transmissão, ou meros verbalismos. Há uma relação dialógica entre nossos discursos, nossas condutas, nossas interações, contextos culturais e, até mesmo, nosso silêncio. Os estudos de Jean Piaget (1994) destacam o papel ativo que o sujeito tem na construção dos valores, das normas e dos modelos de conduta. A moral não é inata, mas é construída ao longo da vida, em todos os ambientes, fruto de ações intencionais ou não, de maneira consciente ou inconsciente (PIAGET, 1994). Há uma interação comutativa entre o indivíduo e o meio, e não a mera internalização desse entorno.

Em concordância, Vinha e Tognetta (2009) afirmam que não há um ou outro fator isolado que contribui no processo de construção de valores morais, pois é na convivência diária “com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas” (p. 527). Seja na família ou na escola, na interação com os pares, nos acessos aos meios de comunicação, entre outros fatores, a dinâmica da evolução da moralidade acontece, e, junto com ela, a internalização dos valores. Justamente por ser uma

esfera que também educa, o ambiente escolar tem papel preponderante no processo da construção da autonomia moral, por isso é um aspecto sempre presente nas discussões relacionadas à Educação, visto que interfere na qualidade das relações humanas.

4.1 Quando a escola educa moralmente?

Estudiosos da educação concordam com a ideia de que um dos melhores espaços para o sujeito vivenciar e aprender cooperação, respeito, tolerância e solidariedade é o ambiente escolar. Inclusive, é na escola que, vivenciando relações que são públicas (diferentemente da família cujas relações são de intimidade) que se aprende a ser um “cidadão que respeite a si mesmo e aos outros, sejam eles quem forem” (IMBERNÓN, 2016). Pesquisas nacionais e internacionais indicam que, quanto mais o ambiente for cooperativo, maiores as oportunidades de desenvolvimento da autonomia moral (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES; ZAN, 1998; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003; VINHA, TOGNETTA, 2009).

A formação moral acontece em diversas circunstâncias no espaço interior aos muros da escola e se faz presente em todas as salas de aula – algumas vezes de maneira explícita, em outras, de forma implícita – sempre envolvendo, direta ou indiretamente, a todos os sujeitos, especialmente os estudantes. Meninos e meninas têm a oportunidade de estar entre os pares, buscando por ideais e consecuções de objetivos semelhantes. É o ambiente onde, desde criança, o sujeito envolve-se com regras e visualiza modelos de conduta e autoridade (ARAÚJO, 1993, 2000; DE VRIES; ZAN, 1998; KNIGHT, 2001; CARVALHO, 2003; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000; GOERGEN, 2007; CASASSUS, 2008), não somente aquelas autoridades socialmente instituídas (públicas), mas uma autoridade conquistada por uma “simpatia mútua” como “fonte de inspiração” (PIAGET, 1994, p. 79-81), além de ser o lugar onde deveria encontrar apoio e suporte numa fase da vida em que, pelas próprias características de desenvolvimento, os jovens reduzem os vínculos com a família.

Ainda que permeada por múltiplos vieses teóricos e práticos – que podem anunciar diferentes fins, princípios, domínios e técnicas – “[...] querendo ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; nem todas o fazem, no entanto, na direção da autonomia” (MENIN, 2003, p. 60) e na construção do espírito crítico (RAZERA; NARDI, 2011). Quanto mais autoritário for o modelo das relações, maiores os níveis de permanência na heteronomia. Os estudos da Psicologia Moral já preconizavam essa premissa,

confirmando que um ambiente coercitivo não favorece a construção da autonomia moral, pois a busca por uma transformação nas relações humanas, considerada uma das grandes urgências da sociedade atual, não será solucionada mediante a “imposição de sanções a indivíduos ou grupos, efetiva ou supostamente responsáveis por eventuais transgressões morais” (GOERGEN, 2007, p. 1).

Entre 2008 e 2010, Menin e outros pesquisadores (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013) investigaram experiências bem-sucedidas de educação moral em escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental II e Médio. A partir de 1062 questionários respondidos por profissionais de educação de diferentes regiões do Brasil, concluíram que a grande maioria dos participantes concordava que a escola deve contribuir com a educação moral. Entre os respondentes, 72% afirmou participar de algum projeto na escola, sendo 54% experiências de “Cidadania na escola”, 44% sobre “Ética na escola”, 36% sobre “Direitos humanos”, 39% a respeito de “Educação em valores” e 19% de experiências relacionadas à “Educação moral” (geralmente classificaram a experiência em mais de uma temática). Dentre os que relataram experimentos, 94% reportaram que foram bem-sucedidos, sendo que 50% dos projetos durou mais de seis meses. Também reportaram que os projetos envolveram mais de 100 alunos e de 30 professores. Em 93% das experiências, a equipe gestora foi incluída e, em 73%, também os funcionários da escola. As famílias foram envolvidas em 64% das experiências e 43% também envolveram entidades externas à escola. Além disso, em 60% dos relatos, os participantes afirmaram que a experiência foi aprovada pela comunidade. Finalmente, quando questionados sobre a ocorrência de mudanças resultantes dos projetos no ambiente escolar, 94% dos participantes responderam afirmativamente. Entretanto, apesar das tendências positivas das respostas, após a leitura, análise e contatos com escolas cujas experiências pareceram mais interessantes ao grupo de pesquisadores, constatou-se que menos de 2% dos projetos descritos poderiam ser considerados como “experiências bem-sucedidas de educação moral à luz dos critérios oferecidos pela literatura na área”.

A explicação para tamanha discrepância deve-se a alguns fatores: em primeiro lugar, ficou evidente que muitos dos projetos tinham o intuito de “transmitir” valores ligados muito mais ao controle disciplinar, às regras disciplinares e à ordem do que à formação da autonomia moral e ao entendimento dos princípios que sustentam as regras. Também havia vários projetos que elencavam valores morais como a solidariedade ou cooperação, mas embasados em iniciativas isoladas de um único docente com sua turma, em uma disciplina

ou em conteúdos inerentes a contextos bem específicos. Embora gerassem benefícios para a escola, ou para determinado grupo de pessoas, a duração também não era suficiente para provocar transformações, já que mudanças efetivas na qualidade da convivência implicam câmbios estruturais que incluem desde avaliação das regras, reavaliação de posturas e envolvimento de toda a comunidade escolar. Além disso, em muitos casos, ficou evidente um movimento de doutrinação dos alunos, pois após breves discussões, a escola apresentava discursos baseados em suas crenças pré-estabelecidas, direcionando os alunos e não possibilitando que estes construíssem juntos suas propostas. Finalmente, verificou-se que em vários casos havia contradição entre a proposta do projeto e o clima relacional e disciplinar evidenciado na escola (MENIN; TREVISOL; BATAGLIA, 2013).

A escola só participa efetivamente da educação moral de seus educandos quando há um processo de construção contínua em que os alunos são despertados para estabelecer correlações e problematizações a respeito das vivências que cada um experimenta em seu meio. Portanto, repousa sobre ela uma responsabilidade primordial no desenvolvimento e construção de conceitos e atitudes morais, cabendo-lhe uma série de funções, dentre elas: a composição do projeto pedagógico com a participação dos diferentes atores do contexto educativo – a fim de inserir no currículo propostas vinculadas a valores e princípios morais e éticos; o conhecimento sobre a realidade e contextos em que seus alunos estão inseridos; a administração assertiva de conflitos; além de propor práticas que envolvam a experimentação de valores morais (SANTOS; TREVISOL, 2016; KNOENER; TOGNETTA, 2016).

Entretanto, muitas escolas ignoram esses fundamentos e, inadvertidamente, acabam fortalecendo valores associados ao desrespeito, à violência, à injustiça e ao fracasso do diálogo fortalecedor da convivência (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 11). Mesmo sendo instituições cujos projetos pedagógicos descrevem primorosamente propósitos de desenvolvimento intelectual dos alunos, acabam favorecendo a formação de jovens desprovidos de empatia, respeito às diversidades, ou de adesão à democracia e ao diálogo. Mais do que as palavras audíveis, há uma comunicação que é “percebida” num ambiente onde a qualidade da convivência está comprometida.

4.2 Ambiente cooperativo ou o caminho para a indiferença? Considerações sobre clima escolar

O clima de uma instituição é constituído pelas percepções que as pessoas têm de uma organização a partir de suas vivências, sentimentos, experiências (práticas, políticas, procedimentos, rotinas, normas e interações). Na escola, as relações interpessoais, a comunicação, os espaços, as regras e os discursos prevalecentes definem a qualidade de suas práticas educativas (JANOSZ; GEORGES; PARENT; 1998; THIÉBAUD, 2005; LOUKAS, 2007; THAPA, 2013; MCGIBONEY, 2016; VINHA *et al.*, 2016; MELO, 2017; VINHA; MORAIS; MORO 2017). O psicólogo Marc Thiébaud (2005) considera que essas variáveis compõem a atmosfera predominante nas relações sociais, valores, atitudes e sentimentos compartilhados pelos diferentes atores da escola. Esse grande conjunto de dimensões, que compõem a percepção que os sujeitos têm a respeito do ambiente onde estão inseridos, tem sido denominado pelas pesquisas como “clima escolar” (VINHA *et al.*, 2016).

De acordo com McGiboney (2016), o que evoca nossos pensamentos, imagens mentais e sentimentos mais profundos sobre a escola constitui nossas experiências com o clima escolar. Tratam-se de “percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum” em que se constituem as “avaliações subjetivas” (VINHA *et al.*, 2016, p. 101). Desde a “qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados”, até os “valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias”, todos os aspectos que influenciam a rotina de uma instituição compõem essa “espécie de personalidade coletiva” de cada escola (VINHA *et al.*, 2016, p. 101). A análise do clima escolar dá indícios da qualidade dos relacionamentos entre professores e alunos, entre os alunos e seus pares, o desempenho acadêmico e social dos estudantes, além de possibilitar a compreensão dos aspectos de natureza moral que permeiam as relações interpessoais (MCGIBONEY, 2016).

Há estudos variados sobre o conceito de clima escolar e as dimensões que o compõem (THIÉBAUD, 2005; LOUKAS, 2007; THAPA, 2013; VINHA *et al.*, 2016). Embora não seja tarefa simples fornecer uma definição concisa, Loukas (2007) afirma que a maioria apresenta o clima como uma construção multidimensional que inclui dimensões físicas, sociais e acadêmicas. A dimensão física é composta pela aparência do prédio e suas salas de aula, o tamanho da escola e a proporção de alunos por professor em cada turma, a ordem e organização dos espaços, os recursos disponíveis, a segurança e o conforto. A dimensão social inclui a qualidade das relações interpessoais entre estudantes, professores e

funcionários, o tratamento equitativo e justo dos alunos por professores e funcionários, o grau de competição e comparação social entre estudantes e o grau de contribuição dos alunos, professores e funcionários na tomada de decisões na escola. Já a dimensão acadêmica inclui a qualidade do ensino, as expectativas dos professores para desenvolvimento dos alunos, o monitoramento dos progressos dos estudantes e o quanto os resultados são prontamente notificados a eles e aos seus pais ou responsáveis.

Um dos importantes pesquisadores sobre o tema, Michel Janosz (JANOSZ; GEORGES; PARENT, 1998), propôs a abordagem sobre o clima escolar a partir de cinco dimensões inter-relacionadas que permitem, cada uma delas, analisar um aspecto específico do clima: o clima relacional, que se refere à convivência entre os membros da organização e seu entorno; o clima educacional, que relaciona-se com o valor que aqueles que interferem na ação educativa atribuem à educação; o clima de segurança que tem a ver com a ordem, tranquilidade e relações de confiança estabelecidas entre os atores do processo educativo, o clima de justiça reconhecido pela coerência, lisura, equidade e possibilidade de diálogo, na aplicação das regras e sanções, na concessão de direitos e deveres, e o clima de associação entre os sujeitos, o qual se constrói a partir de todas as demais características do clima escolar (VINHA *et al.*, 2016, p. 102).

No Brasil, o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral tem ampliado as investigações sobre o clima escolar de acordo com as especificidades de nosso país, tendo elaborado um instrumento para sua avaliação a partir de uma matriz composta por oito dimensões (VINHA *et al.*, 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

A primeira delas analisa as percepções a respeito das “relações com o ensino e a aprendizagem”, uma vez que a escola é lugar de “trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado à aprendizagem”. Essa dimensão inclui a atuação eficaz do corpo docente e o quanto fazem uso de estratégias diversificadas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. A segunda dimensão discorre sobre as percepções das “relações sociais e os conflitos na escola”. Refere-se à “percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola”, os conflitos existentes e a identificação feita pela autoridade “das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a correspondência dos profissionais da escola nos problemas de convivência”. A terceira aborda o conjunto de percepções sobre “as regras, as sanções e a segurança na escola” e como os “gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais”.

Compreende a “elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados”, abrangendo o quanto esses processos são permeados de “ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar”. A quarta analisa especificamente como os agentes escolares percebem as “situações de intimidação entre os alunos”, investigando o bullying, os maus tratos nas relações paritárias e os locais em que ocorrem. A quinta envolve a qualidade das relações entre “a família, a escola e a comunidade”, abordando como a atuação da escola diante das necessidades da comunidade é percebida. Na sequência, a dimensão seis trata das percepções a respeito da qualidade da “infraestrutura e a rede física da escola”, de seu uso, adequação, cuidado e de como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a interação dos alunos e o seu desenvolvimento. A sétima relaciona-se às “relações com o trabalho” envolvendo suas percepções pelos agentes escolares, os sentimentos e percepções dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho, às instituições de ensino, à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem de seus líderes. E então, a oitava dimensão que trata da “gestão e a participação”, abrangendo percepções sobre a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados, incluindo também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de cooperação na busca de objetivos comuns (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10)

A partir da análise dessas diferentes dimensões, o clima escolar de uma escola é considerado de boa qualidade quando há indicadores de relacionamentos interpessoais positivos, eficácia no processo de ensino/aprendizagem, elaboração conjunta das regras, percepção de que as sanções são justas e quando os membros da comunidade escolar se sentem seguros e acolhidos naquele ambiente educacional. Os estudos e pesquisas têm demonstrado que a forma como os sujeitos percebem coletivamente esse conjunto de dimensões interfere significativamente sobre o comportamento dos grupos, além de influenciar a qualidade da vida escolar dos alunos, na formação da sua identidade, na sua aprendizagem e escolarização e no estabelecimento de uma convivência onde as relações sejam caracterizadas por cooperação e reciprocidade (MORO *et al.*, 2017).

Há uma abundante literatura no mundo que indica que o clima escolar exerce uma influência poderosa para diminuir os níveis de agressões e violência (THAPA, 2013; MELO,

2017), dentre elas, a investigação apresentada por Klein, Cornell e Konold (2012). Em uma amostra de 3.687 estudantes do Ensino Médio, o estudo examinou se as características de um clima escolar positivo estavam associadas a um menor comportamento de risco dos alunos. As análises incluíam medidas de prevalência de bullying e provocações, atitudes agressivas e a vontade dos estudantes de procurar ajuda. Os autores concluíram que um clima escolar positivo é um fator protetor importante na prevenção do comportamento de risco dos estudantes.

Durante o trabalho de construção e a testagem do instrumento brasileiro de avaliação do clima escolar, Vinha *et al.* (2016) elaboraram e desenvolveram em duas escolas públicas de Ensino Fundamental II um projeto de intervenção objetivando a melhoria da convivência. Após o diagnóstico inicial do clima dessas escolas, desenvolveu-se uma intervenção através das seguintes ações: inserção de uma disciplina semanal sobre o tema da convivência na carga horária das turmas; a implantação de procedimentos para mediação de conflitos; implantação de propostas de protagonismo juvenil, incluindo um modelo espanhol de sistema de apoio entre iguais, chamado Equipes de Ajuda (AVILÉS-MARTINEZ; ALONSO ELVIRA, 2014; BOMFIM; TOGNETTA, 2016; LAPA; TOGNETTA, 2016; SOUZA; TOGNETTA, 2016; SOUZA *et al.*, 2017); e a formação continuada dos profissionais da escola. Já nos primeiros resultados foi possível acompanhar várias transformações, dentre elas uma maior disponibilidade por parte da escola para utilização de estratégias de mediação diante dos conflitos vivenciados pelos alunos. Também foi evidente que, por parte dos docentes, gestores e funcionários, houve grande empenho em colocar em prática os estudos dos quais participaram na formação, além do reconhecimento de práticas não assertivas que adotavam sem consciência do prejuízo que causavam aos alunos e ao seu próprio trabalho. Houve o aumento dos espaços institucionalizados de diálogo e tomada conjunta de decisões, dentre esses as assembleias de classe. Outro resultado significativo relaciona-se com a identificação de casos de bullying. O corpo docente tinha a impressão de que essa forma de violência não ocorria na escola, mas após estudar profundamente o fenômeno e suas características, passaram a ficar mais atentos aos sinais de intimidação e a fazer intervenções. Já os discentes passaram a demonstrar um crescente engajamento nas atividades de protagonismo e envolvimento nos espaços de reflexão de propostas de mudanças para melhorias na escola (VINHA *et al.*, 2016, p. 116-117; BOMFIM; TOGNETTA, 2016; LAPA; TOGNETTA, 2016; SOUZA; TOGNETTA, 2016; SOUZA *et al.*, 2017).

Além de repercutir na convivência, um clima positivo é um grande fator de motivação para o aprendizado, atenuando os possíveis impactos negativos de contextos de vulnerabilidade social sobre o sucesso acadêmico. Tão importante como o crescimento pessoal dos sujeitos, um clima escolar positivo também interfere diretamente no desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino “e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8), agindo como um fator de proteção “para a aprendizagem e desenvolvimento de uma vida positiva em jovens”, contribuindo para “o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Entre 1995 e 2000, o filósofo e sociólogo chileno Juan Casassus (2008) esteve à frente de um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que investigou a qualidade da Educação na América Latina. A pesquisa foi realizada em 14 países, dentre esses o Brasil, analisando fatores que favorecem o desempenho acadêmicos dos alunos. Após o exame de mais de 30 variáveis (condições de trabalho, experiência e formação dos professores, número de livros em casa e na biblioteca, tempo que os pais passam com os filhos, número de alunos por sala de aula, etc.), alguns fatores se destacaram como sendo importantes, dentre eles: a boa formação docente, a avaliação sistemática, o material didático suficiente, a estrutura adequada dos prédios escolares e a participação ativa das famílias. Mas, entre todas as variáveis, o ambiente emocional positivo, fruto do bom relacionamento entre docentes e discentes, se destacou. O autor salienta que, na intenção de transmitir o gosto pelo conhecimento, os professores precisam, é claro, dominar os conteúdos de sua disciplina, mas é necessário, acima de tudo, saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos. De igual modo, nas instituições em que as relações entre pares são positivas, em que há poucas brigas, os relacionamentos são mais harmoniosos e há um menor número de interrupções nas aulas, o desempenho acadêmico chegou a ser superior em 36% nos resultados médios em Linguagem e 46% nos resultados de Matemática.

Mas, infelizmente, o oposto também acontece. Quando o clima escolar não é favorável, podemos acompanhar prejuízos na convivência e no desempenho acadêmico. Cunha (2014) menciona estudos cujos resultados demonstram que a maior parte dos estudantes se cala diante das violências presenciadas na escola, inclusive as cometidas por outros alunos. A razão para esse silêncio se dá, justamente, pela precariedade das relações

de confiança entre alunos e outros membros da escola, principalmente professores. Por não haver espaços institucionalizados para que os estudantes expressem suas percepções e opiniões, “cria-se um clima escolar indiferente e permissivo a episódios de violência”. Em conformidade com isso, outros estudos demonstram que um clima escolar negativo pode ser um fator de risco à qualidade de vida dentro de uma instituição, pois a incidência de problemas comportamentais, aumento dos níveis de estresse e intervenções não assertivas nos conflitos, contribuem, entre outras questões, para o aumento das manifestações de violência e indisciplina em que as relações deixam de ser saudáveis e produtivas (VINHA *et al.*, 2016).

Em um estudo sobre o clima escolar associado ao desempenho acadêmico de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do sistema público de Minas Gerais, Canguçu (2016) apresenta que, entre 4.076 escolas estaduais e municipais conjuntamente, 56,9% enquadravam-se nos critérios do grupo com clima insatisfatório. Dessas escolas, apenas 5,5% possuem um desempenho escolar alto. No outro extremo, das escolas do grupo de clima escolar satisfatório, apenas 16,1% das escolas possuem baixo desempenho, enquanto que 37,9% possuem alto desempenho. Esses dados condizem com os resultados apresentados em outras pesquisas que afirmam que a percepção negativa dos alunos sobre o clima escolar está associada a uma maior probabilidade de ocorrência de baixo desempenho escolar.

Todas essas considerações sobre o clima escolar corroboram com a percepção de que a escola, em todos os seus âmbitos, educa. Quando não o faz de maneira intencional e planejada, ainda assim, influencia o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Desde o “ambiente cooperativo” enunciado por Piaget (1998), às dimensões do clima escolar positivo, se o ambiente é composto por tantas variáveis, constata-se que não é possível esperar que grandes mudanças aconteçam em meio a um mecanismo acirrado de intensa transmissão de conhecimentos que serão “cobrados” futuramente no vestibular. De igual maneira, uma elevação moral não acontece em meio a espaços de violência, falta de confiança e indiferença às necessidades de cada indivíduo. É preciso considerar as proporções geográficas do nosso país, as peculiaridades de cada região, as características socioeconômicas das pessoas, suas crenças, experiências e suas reais necessidades.

Em seu livro *La Pedagogia Dela Lumaca*, Zavalloni (2015) alega que a escola é lugar de “perder”. Lugar em que os alunos deveriam perder tempo escutando os outros. É lugar de perder tempo trocando ideias com o colega da mesa ao lado. É lugar de perder tempo partilhando descobertas, conversando e ouvindo os alunos e suas preciosas histórias (p. 47).

É lugar de “descoberta, do conhecimento das vivências pessoais, da elaboração de boas regras comuns do convívio” (p. 35). É preciso que seja lugar de “desacelerar”, pois para preparar para o futuro, é “necessário dar todo tempo e espaço ao nosso presente” (p. 47). Além disso, como diria Paulo Freire, a escola é lugar de vivenciar “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”, além de “experiências respeitosas da liberdade” (1996, p. 121). Para nós, a escola representa um lugar como nenhum outro. É quintal maior que o de casa. Lugar de correr pelo pátio e depois acompanhar o colega até a cantina para buscar gelo e colocar no dedão do pé. É família mais diversificada. Lugar de partilhar medos e encontrar, no olhar do outro, a força para enfrentá-los. É folha de caderno que pode virar bola. É texto que se amplia em seu contexto. A escola é barulho que vira ciência. É cultura que vira futuro. E, antes de seguirmos com o estudo, uma pergunta que talvez ainda não iremos responder: o que seria do mundo se a escola fosse o lugar mais feliz da existência?

4.3 Do “eu” para o “outro”. A importância do professor por toda uma vida

Como temos visto, para o estabelecimento de relações em que os valores morais estejam presentes e tendam à autonomia, são necessárias certas condições. Para que haja respeito, por exemplo, é necessário que anteriormente o sujeito construa recursos afetivos e cognitivos e aprenda a respeitar a si mesmo (TOGNETTA; VICENTIN, 2014). Valente (1995) afirma que é necessário que, antes de quaisquer outras lições, o aluno aprenda a confiança em si mesmo. Essa confiança e autorrespeito se desenvolvem simultaneamente com o autoconhecimento. Só uma pessoa que se conhece, se respeita e, portanto, é motivada pelo seu próprio crescimento, pode abrir-se de maneira receptiva aos outros. Estas condições favorecem a interligação de valores morais, resultando em relações de qualidade permeadas pela “autonomia, a autenticidade, a justiça e o respeito do outro” (VALENTE, 1995, p. 34). Neste contexto, podemos dizer que um dos principais objetivos da educação das relações interpessoais é que o aluno construa “um grande conhecimento de si próprio e do outro”, adotando “atitudes e comportamentos que lhe permitem estabelecer relações interpessoais de qualidade” (VALENTE, 1995, p. 33 e 34). Toda essa construção deve acontecer nas interações estabelecidas no interior das instituições, através, inclusive, de relações de confiança com os “eleitos como autoridade (porque se dá pelo prestígio e não pela força)”, no caso, os professores (TOGNETTA; VICENTIN, 2014, p. 17).

Os docentes, na posição de autoridade, exercem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento e da moralidade. A sala de aula é um espaço axiológico no qual professores e professoras não escondem a própria moral. Orientam constantemente a construção do conhecimento e da moral de grupos de crianças e jovens que assimilam e imitam as estruturas de valores dos profissionais de educação com que convivem em um nível significativo (KNIGHT, 2001). Naquilo que explicitam ou não explicitam, no que permitem e no que proíbem, no que incentivam e no que preferem desconhecer, no que acham justo ou injusto, seja em sala de aula ou em outros espaços da escola, os professores ensinam aquilo que valorizam, ensinam valores, e isso não pode ser evitado (VALENTE, 1995). Mesmo que ignorem o fato, todos os professores também são professores de moral e ética (RAZERA; NARDI, 2011, p. 2).

O texto de abertura da BNCC chama os professores de “grandes protagonistas” (BRASIL, 2017, p. 5) de transformação da escola e, justamente por isso, os profissionais de educação precisam ser habilitados para lidar com os problemas de convivência, sem ignorá-los ou colocá-los para fora de seus portões. É necessário que conduzam a resolução dos conflitos e, para isso, precisam ser preparados desde sua formação inicial, para guiar crianças jovens na direção de uma formação adulta e efetivamente cidadã.

Falando sobre a importância das relações humanas na escola e a formação adequada dos professores e professoras, Campos (2007) adverte que é muito comum encontrar pesquisas que estabelecem articulações entre os estudos de temas como, por exemplo, currículo, aprendizagem, alfabetização, formação dos professores, e os modelos de gestão escolar e origem social dos alunos. Contudo, raramente, questões relativas às interações humanas na escola – tanto entre profissionais da educação e estudantes, como entre pares – são reconhecidas como fatores relevantes para a qualidade do ensino.

Embora haja tantos argumentos para destacar a relevância do trabalho da escola e de seus professores como um todo para a formação moral, os espaços para reflexão e formação dos profissionais para lidar com os temas da convivência ainda são reduzidos. Nos estudos de Razera e Nardi (2011), encontramos um alerta e um apelo no qual destacam que muitas das faculdades ignoram os aspectos relacionados ao desenvolvimento moral, além de outras dimensões do desenvolvimento do sujeito, e que as demandas da atualidade requerem uma formação escolar, incluindo a universitária, mais atenta à formação moral e ética. É claro que diante dessa solicitação, muitos ainda decidirão permanecer “neutros” através do seu silêncio ou falta de posicionamento, mas é bom lembrar que o “silêncio, entretanto, não é

neutro” (KNIGHT, 2001, p. 30).

4.4 A formação inicial do professor. Será que o professor se “forma” para educar?

Antes de buscar responder à questão deste subtítulo, gostaríamos de apresentar brevemente as propostas brasileiras para a formação inicial docente, bem como alguns dados que a caracterizam atualmente.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017) apresenta, no artigo 43, oito incisos que resumem a finalidade da Educação Superior. Em primeiro lugar, apresenta as características a serem desenvolvidas nos estudantes: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Em seguida, o inciso II apresenta o objetivo de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. O terceiro fala sobre o incentivo ao “trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”. Os incisos IV e V mencionam a promoção e divulgação “de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação”, além da importância de “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração”. Os incisos VI e VII preveem uma interação com a comunidade e o estabelecimento de uma “relação de reciprocidade” através do estímulo ao conhecimento “dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais”, prestação de “serviços especializados à comunidade”, além de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Finalmente, o inciso VIII versa sobre a responsabilidade da Educação Superior “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”.

Embora todos os itens sejam de extrema relevância, alguns nos chamam atenção por

incluírem expressões típicas de ações de educação e não exclusivamente do âmbito do ensino. A preocupação com as interações entre universidade e comunidade e o preparo de profissionais para a atuação na Educação Básica demonstram a intenção de que, assim como as escolas, as instituições de Educação Superior também sejam relevantes para o desenvolvimento positivo da sociedade como um todo. A lei também apresenta determinações específicas para os cursos de formação de professores, dentre elas, que aconteçam preferencialmente num regime presencial (Art. 62), com a “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Art. 62), “que incluam a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Art. 65) (BRASIL, 2017).

Sobre os percentuais de estudantes de nível superior no Brasil, as notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2017) demonstram que no último período analisado foram oferecidas mais de 10,7 milhões de vagas em cursos de graduação; dessas, quase 10 mil vagas para programas especiais, dentre os quais se destaca o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor)²⁴. Quanto às matrículas, os cursos de licenciatura registraram uma alta de 8,9% no número de ingressantes nesse período (2016-2017), totalizando 20,1% dos matriculados, sendo que 37,9% estão em instituições públicas e 62,1% em instituições privadas. Do total, 70,6% das matrículas são do sexo feminino, enquanto 29,4% são do sexo masculino.

Após esse breve panorama sobre as determinações legais e composição do quadro de discente dos cursos de licenciatura no país, retornamos à pergunta: Será que esses estudantes de licenciaturas estão sendo bem formados para, de fato, educar no que este verbo suscita de mais abrangente? Crianças e jovens são seres complexos, que partilham seus aspectos subjetivos com a realidade objetiva do ambiente onde convivem. Em meio a intrincadas ambiências sociais, o trabalho docente demanda muita compreensão sobre o principal objeto de sua ciência: o aluno (GATTI, 2014b).

Conforme já destacado no início deste capítulo, a educação escolar também tem responsabilidade pela “formação ética”, pelo desenvolvimento do “pensamento crítico”, pela “formação afetiva”, e, consequentemente, pela construção da autonomia moral do sujeito (GATTI, 2009; CORRÊA; MARQUES, 2016, p. 136). Essa multiplicidade de dimensões formativas é unida ao “compromisso da universalização do acesso ao ensino e a ampliação

²⁴ O Parfor é uma ação da Fundação Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior gratuita, para profissionais que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam nas escolas (CAPES, 2010).

da escolaridade”, difundidos pelo Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014). Para alcançar esses objetivos, o PNE destaca a importância de ajustes e aperfeiçoamento dos cursos de formação de professores (CORRÊA; MARQUES, 2016), afinal, a “formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”, os quais precisam ser formados para serem, além de técnicos, profissionais reflexivos – capazes de articular teorias pedagógicas e as vivências com seus alunos – cuja formação inicial deveria ter articulação direta com as “demandas práticas da escola” (LIBÂNEO, 2009, p. 83).

Em suas abordagens sobre a formação docente, Imbernón (2002, p. 7) afirma que “para educar na vida e para a vida [...] para superar desigualdades sociais”, as instituições educativas devem evitar enfoques exclusivamente “tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico”. Ainda que a formação inicial universitária não seja suficiente para garantir o sucesso da prática docente por toda uma vida, é preciso que alunos e alunas das muitas licenciaturas sejam preparados para se encontrarem com as rotinas das escolas, sem tantas surpresas e conscientes de que não se espera de um professor de química que apenas “ensine” química. Se a escola demandasse da atuação docente apenas o roteiro de como calcular a variação de entalpia²⁵ ou de como lidar com o teorema de Pitágoras, poderíamos banir todos os prédios escolares substituindo-os por módulos de ensino 100% a distância. Nessa hora, mais uma vez, Piaget (1998) nos lembra de que a essência de ser realmente humano só se aprende em situações de cooperação. Mas o quanto os cursos de licenciatura têm preparados os futuros professores para atuar em “ecossistemas vivos”, onde há “barulho, brincadeiras, choros, aulas e funções variadas”, onde há interação humana e conflitos que se reúnem em uma rotina repleta de vicissitudes? (IMBERNÓN, 2016, p. 40).

A primeira conjuntura que não contribui para o devido preparo dos estudantes de licenciaturas para lidar com as questões de convivência em suas futuras práticas é justamente a formação e condições para a atuação docente nas instituições de Educação Superior. Diversos autores que investigam a formação pedagógica do professor universitário alertam que as instituições ainda não estão tomando providências suficientes para atender a urgente necessidade de oferecer processos contínuos de qualificação de professores para a prática da docência universitária (CUNHA, 2007, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; BEHRENS, 2007; BOLZAN, 2008). Apesar de no Brasil os cursos de licenciaturas contarem

²⁵ Grandeza física que indica a variação de energia (calor) absorvida ou liberada em processos químicos.

com o maior percentual de docentes com título de doutorado – em 2017, o censo do Censo da Educação Superior levantou que 59,2% dos docentes dos cursos de licenciaturas são doutores, enquanto que os cursos de bacharelado registram 51,1% (INEP, 2017) – a grande maioria dos docentes é composta por bacharéis e muitos não frequentaram um espaço de formação pedagógica que os preparasse para atuar como professores em licenciaturas. Alguns optaram por mestrados e doutorados em educação, mas, embora relevante, a formação *stricto sensu* em geral, não é suficiente para propor uma “pedagogia universitária” adequada às exigências da rotina de uma escola de Educação Básica (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 286).

Outra questão refere-se à condição de que os professores universitários, normalmente, passam a priorizar a pesquisa, e sua atuação é revestida muito mais de uma característica de carreira acadêmica do que a atenção para com as questões práticas da Educação (JUNGES; BEHRENS, 2015.). No caso dos que se dedicam integralmente à docência – 75,3% dos docentes de licenciaturas trabalham em regime de tempo integral (INEP, 2017) – a carreira, geralmente, “é valorizada e enaltecidida muito mais pelas publicações” do que por seu “desempenho em sala de aula” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 288). Assim, os professores empregam maior tempo e dedicação às rotinas de pesquisa (CUNHA, 2007; BOLZAN, 2008; JUNGES; BEHRENS, 2015. Também é recorrente o fato de “se identificarem socialmente, mais no campo científico (como advogados, arquitetos, médicos, etc.), do que como docentes (como professor de)” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 288), portanto, seu envolvimento nas atividades acadêmicas (opções de leitura; os cursos e eventos que frequentam; os artigos produzidos) tem uma maior correlação com sua formação inicial (como profissionais bacharéis e liberais) do que com a docência (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 288). Em poucas palavras, por serem contratados como pesquisadores tendem a não se preocupar com seus procedimentos metodológicos e, tampouco, com os aspectos psicológicos do desenvolvimento profissional e acadêmicos ou do exercício da cidadania dos seus alunos.

Embora desde a década de 1980 várias mudanças políticas venham sendo propostas para as práticas de formação docente, há poucas mudanças concretas (NÓVOA, 2013). Em uma de suas investigações, Gatti (2014b) se propõe a fazer uma síntese do estado do conhecimento sobre a formação inicial de professores nos cursos de graduação, com base na análise de diferentes estudos. Os resultados apontaram para problemas como: a “improvisação” de profissionais em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados

(ou licenciandos) para atuar em determinadas disciplinas; a ausência de políticas nacionais articuladas, visando a melhor qualificação da formação inicial docente; diretrizes curriculares de cada curso de licenciatura com referências vagas à formação de professores, ou seja, muito semelhantes ao currículo proposto nos respectivos bacharelados; fragmentação das estruturas curriculares, que não oferecem disciplinas articuladoras, sendo visível nas ementas a generalização dos saberes pedagógicos e uma abreviação da formação, além de estágios obrigatórios sem projetos e apoios institucionais, cujo acompanhamento e avaliação são precários ou inexistentes.

A mesma autora (GATTI, 2014a) já havia alertado anteriormente que “[...] há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado”. Um deles repousa no fato de haver uma grande cisão entre os cursos de licenciatura, pois cada um define de forma independente a parte exígua de seu currículo que será dedicada às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (p. 39). Para reestruturar os cursos, atendendo demandas globais da escola, “esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é um processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária”. Superar esse desafio inclui abandonar “conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente”. Gatti acrescenta ainda que “o desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações” (p. 36).

Destaca-se também a fragilidade gerada pelos altos índices de matrículas em cursos de licenciaturas à distância. Diferente do que propõe o parágrafo terceiro do artigo 62 da LDB – “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2017, p. 42) – em 2017, apenas 53,2% das matrículas foram feitas em cursos de graduação presencial, enquanto que a modalidade à distância totaliza os 46,8% restantes. Gatti (2014b) alerta que há um movimento de conversão acelerada da oferta de cursos à distância em substituição aos cursos presenciais sendo abertos sem muito critério, estabelecendo-se um excesso de oferta de vagas que geram a possibilidade de contratação de professores com formação insuficiente para o esperado em instituições de Educação Superior. Como não é propósito dessa investigação debater sobre os prejuízos de um professor ser formar num curso não presencial, nos limitamos a destacar que relações de

cooperação e de socialização de experiências práticas e construção coletiva do conhecimento não são possíveis em contextos de ensino individualizado (INEP, 2017). Além disso, grande parte dos cursos à distância estão sob à jurisdição de instituições privadas (62,1% do total das matrículas em licenciaturas) (INEP, 2017), o que para alguns autores (BARRETO, 2008; JORGE; ANTONINI, 2011; GATTI, 2013) é motivo de preocupação dada a “não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos utilizados”. Questiona-se ainda a “falta de laboratórios, bibliotecas equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara”. Em muitos casos, os processos avaliativos e o exercício da tutoria são “frágeis”, “do ponto de vista da seleção dos tutores, sua orientação e sua precariedade contratual” (GATTI, 2013, p. 62).

Diante disso, há evidências de que ainda lidamos com uma lacuna na formação inicial dos professores que deveria ser alicerçada na articulação entre a teoria e a prática, que analisasse situações reais da rotina escola, buscando bases para a reelaboração do conhecimento que preparasse os novos professores e professoras para inovar e acolher as necessidades diversas de seus educandos (NÓVOA, 2009), dentre elas, as questões de convivência. Portanto, o que ocorre comumente é que os dilemas que se instauram na escola são abordados pelos docentes sob os mesmos critérios de “educação” que eram sustentados em sua família, círculos de amigos e escolas em que estudaram. Há pouca fundamentação em estudos e reflexões alcançados no decorrer de seus cursos de formação inicial (LONGO, 2009; GONÇALVES *et al.*, 2017).

Ao refletir sobre possibilidades para uma revolução no campo da formação de professores, Nóvoa (2013, p. 200) menciona algumas razões apresentadas pelo historiador e sociólogo David Labaree, para a morosidade das mudanças na formação docente. A primeira delas relaciona-se ao fato de os programas de formação terem um estatuto desvalorizado, em que os professores têm pouca influência para intervenções e modificações. Outra questão é que, lamentavelmente, a educação e o ensino fazem parte de uma profissão que parece “fácil aos olhos de toda a gente, o que tem consequências nefastas no estatuto dos professores e no prestígio dos programas de formação”. Há também a realidade de que os pedagogos não costumam se atualizar, repetindo “até a exaustão os mesmos temas e ideias”. Finalmente, o paradoxo de que, ao mesmo tempo em que lutam por suas causas, muitas vezes encaradas como “utopias irrealizáveis”, os professores também defendem veementemente um sistema escolar ultrapassado e rígido. Essas considerações não indicam boas perspectivas quanto à

formação do professor para que ele seja mediador da construção moral de seus alunos.

Em sua pesquisa, Longo (2009) investigou o quanto os cursos de licenciatura de uma Universidade do Rio de Janeiro abordavam temas relacionados à formação ética, proposta pelos temas transversais do Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). A autora concluiu que 50% dos licenciandos que cursavam os últimos períodos da sua graduação não souberam responder do que se tratava o tema. Os outros 50% tinham uma vaga ideia da proposta, porém, destes, apenas 17% afirmaram que abordariam essa temática em suas aulas. Além disso, os entrevistados manifestaram a necessidade de obterem mais informações sobre essa questão, sendo que 30% gostariam de ser preparados do ponto vista teórico para lidar com situações e dilemas morais que poderiam surgir no decorrer de sua prática pedagógica (p. 108-109).

Embora na época já fosse claro (do ponto de vista legal) o quanto a preparação para a educação moral e ética nos cursos de licenciatura é relevante, Longo (2009) verificou que, em alguns cursos, como as licenciaturas em Matemática, Biologia, Física, Química e Artes Plásticas, nada era ressaltado em relação ao trabalho de ética na escola. Nos cursos de Letras, História e Geografia, os estudantes afirmaram que também não havia nenhuma disciplina direcionada especificamente para as questões da moralidade, mas que o tema era abordado de alguma forma nas disciplinas de Sociologia, História da Educação, Filosofia e Psicologia. Apesar disso, quando foi solicitado que respondessem a questões básicas sobre o conceito de ética, moral e valores, a autora observou que as respostas eram muito variadas e, claramente, sem base teórica ou filosófica (p. 111).

É mister que faculdades e universidades, como principais instituições responsáveis pela formação inicial docente, incluam disciplinas e currículos em seus programas sobre questões inerentes ao trabalho com valores morais. Durante sua pesquisa para avaliar valores em escolares e seus professores, Tavares e Menin (2015) verificaram, junto aos professores investigados, que “a variável que mais influenciou a média de adesão dos valores relacionou-se aos cursos de formação continuada frequentados” (p. 70). Os participantes que mencionaram ter participado de cursos sobre temas referentes a valores obtiveram médias superiores na escala, nos valores de solidariedade, justiça e convivência democrática. Dentre os que já haviam exercido funções de gestão escolar, além da docência em sala de aula, houve maiores médias de adesão aos valores do respeito e da convivência democrática. A partir disso, é possível inferir que, assim como “uma formação continuada mais rica e experiências variadas na profissão” (p. 70) têm importância para o aumento dos níveis de

adesão aos valores morais, da mesma maneira, universitários que estão se preparando para serem os futuros professores deste país seriam beneficiados com abordagem desses temas.

Dessa forma, é preciso que os estudantes de pedagogia e outras licenciaturas também tenham a oportunidade de refletir e discutir temas relacionados aos problemas que comprometem a qualidade da convivência. Porém, como veremos adiante, encontramos indícios de que não há amplo espaço de discussão no meio acadêmico, a respeito de temas como o *bullying*, o *cyberbullying* e o assédio moral.

Em 2013, Silva e Rosa realizaram um levantamento sobre trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e no ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, no período de cinco anos anteriores ao ano de 2011, e concluíram que nenhuma pesquisa apresentada naqueles fóruns abordava o tema do *bullying* na formação dos professores. Outra fonte pesquisada foi a ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Nesse caso, concluíram que nos cinco anos anteriores os anais registravam somente uma pesquisa sobre o *bullying* (SILVA; ROSA, 2013).

Em pesquisas relacionadas à formação inicial de professores, Gonçalves (2011; 2017) analisou as matrizes de dez Universidades Públicas²⁶ de diferentes regiões do Brasil, constatando a carência de disciplinas voltadas a estudos relacionados à gestão dos conflitos e da violência escolar. Além das matrizes curriculares, Gonçalves (2011; 2017) também verificou a inexistência dos temas nas avaliações que ranqueiam as Universidades a partir de políticas do Ministério da Educação. As provas do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, aplicadas aos concluintes dos cursos de Pedagogia nos anos de 2014, 2011, 2008 e 2005 não apresentaram questões relacionadas a conflitos na escola, gestão da violência ou *bullying*, tampouco o tema do desenvolvimento moral dos alunos (GONÇALVES *et al.*, 2017).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes no que diz respeito aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN

²⁶ Na ocasião foram investigadas: 1- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (São José do Rio Preto); 2- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; 3- Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC; 4- Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; 5 – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (Sorocaba); 6- Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO; 7- Universidade Federal de Sergipe – UFS; 8- Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO; 9- Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (São Carlos); 10- Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ.

para os cursos de graduação. A intenção também é avaliar o nível de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias (avaliação centrada no aluno) ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (INEP, 2015). Ou seja, quando uma avaliação de tamanha proporção não apresenta questões ligadas à gestão da violência e dos conflitos na escola, de certa forma, há uma negação da relevância que tal problemática representa para o professor. Nega também que estas são questões com a qual a escola deva lidar, o que justificaria a discussão dos temas nos espaços de formação inicial de profissionais da educação. Ainda que os temas possam ser tratados de forma transversal em nossas Universidades, somos levados a acreditar que em muitos cursos de licenciatura isso não acontece (GONÇALVES *et al.*, 2017). Além disso, seria necessário que o foco da avaliação não fosse o que o aluno tem ou não tem de conhecimento ou habilidade, mas sim o que as instituições podem promover para que os valores importantes, inclusive os morais, sejam vivenciados nas práticas pedagógicas.

Essa lacuna ainda evidente nos cursos de formação de professores contribui para que, além da dificuldade de lidar com questões de convivência na escola, os professores sigam desengajando-se moralmente frente aos problemas de convivência, como vimos no capítulo anterior. Enquanto seguem convencidos de que a responsabilidade de lidar com o bullying é da família, não estão devidamente preparados para atender as diretrizes explicitadas no artigo 5º da Lei n. 13.815/15: “É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)” (BRASIL, 2015). Em um dos estudos apresentados no capítulo 6 (seis), apresentaremos resultados que detalham a percepção sobre o quanto os estudantes de diferentes cursos de licenciaturas se sentem preparados para atender as deliberações da Lei Antibullying quando estiverem atuando na sala de aula.

Este foi um capítulo repleto de perguntas. Algumas delas acreditamos ter respondido claramente, como a primeira: “Quem são os responsáveis pela educação moral?”. Em resposta à segunda “Quando a escola educa moralmente?”, queremos acrescentar ainda que, para educar moralmente é preciso que a escola – incluindo seus gestores e funcionários – o faça de maneira que sua prática seja condizente com seus discursos. Que suas rotinas incluam o protagonismo dos alunos e que, especialmente, os professores sejam aqueles que têm vontade, e o que é mais difícil, que continuem a ter vontade de formar jovens para serem plenamente felizes (SNYDERS, 1993). Sobre a questão: “Ambiente cooperativo ou o caminho para a indiferença?”, verificamos que as duas possibilidades coexistem na

dependência de um clima escolar positivo ou negativo. Para escolher a primeira opção é necessário que a resposta a uma das últimas perguntas, “Será que o professor se ‘forma’ para educar?”, também seja positiva.

É preciso que os profissionais da educação tenham mais do que preparo técnico. É primordial que saibam acompanhar o desenvolvimento e as necessidades de “humanos”. Como bem disse Georges Jean sobre o propósito de um professor, em sua obra *La Passion d’enseigner* (1985, p. 51), “com aqueles que cantam, eu canto algumas vezes; com aqueles que choram, tento chorar; se eu acreditasse poder se útil a alguém dançando, eu dançaria para ele”.

Em um de seus textos publicados originalmente no *Bulletin de l’enseignement de la Société des Nations* em 1934, Piaget (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 135) afirmou que a finalidade da educação “é algo muito simples, e é precisamente sua simplicidade que torna tão difícil sua realização”, pois é muito mais fácil que um professor fale “durante aulas inteiras sobre um assunto teórico e artificial do que fazer penetrar no próprio espírito do ensino uma única ideia elementar [...].” O autor defende a ideia de que a educação precisa preparar cada sujeito para operar de forma recíproca, de maneira 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 [...] aprenda a se situar no conjunto de outros homens”. Num contexto histórico de desconfiança entre as nações, Piaget segue falando sobre uma educação promotora da paz, destacando que cada indivíduo deve se agarrar à sua própria perspectiva “como a única que conhece intimamente”, mas também precisa compreender que existem outras perspectivas, inclusive que a verdade, muitas vezes, não está pronta, “mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas”.

Inspirando-nos nas palavras do mestre Piaget que seguimos pesquisando o quanto a formação inicial dentro de nossa Universidade tem atendido a necessidade tão humana de preparar professoras e professores para educar pequenos humanos.

CAPÍTULO V

5 O MÉTODO

Ao contextualizar o problema da formação dos professores no Brasil, Abrucio (2016) afirma que “a Educação é um dos principais meios pelos quais os países se desenvolvem nos campos econômico, social e político”, e que “entre os caminhos capazes de gerar eficácia educacional”, o papel dos professores e professoras alcança cada vez mais destaque. Por isso, dentre as dimensões que devem ser abordadas na formação docente, destaca-se “a constituição de habilidades e competências do educador em questões como [...] mediação dos conflitos entre alunos” e a “consciência do papel do professor na comunidade, de modo que seu ofício envolva a atuação em prol do apoio comunitário e familiar com vistas no aumento do aprendizado e na motivação do alunado” (ABRUCIO, 2016, p. 9, 27 e 28).

Uma das metas dispostas no texto da lei 13.185/2015²⁷, conhecida como lei antibullying (BRASIL, 2015), é a capacitação de professores para atuar na solução do problema, organizar de atividades de conscientização e realizar intervenções juntos aos alvos e aos autores que, em vez de punições, também precisam de ajuda para mudar de comportamento. A lei também é bastante clara ao destacar a necessidade do desenvolvimento de propostas mais consistentes, que objetivem, principalmente, a implementação de ações voltadas à prevenção do bullying.

Certamente os profissionais de educação exercem um papel de extrema importância na formação para a convivência, todavia, a partir dos estudos acompanhados até então, verificamos que há certa fragilidade nos contextos de formação dos professores e professoras que, além de não serem formados para trabalhar com as questões de convivência – para que saibam lidar futuramente com elas em sua experiência profissional na escola – também se envolvem, frequentemente, em situações de violência ao longo de sua formação (COWIE; MYERS, 2016; FISCHER, 2010; FRICK, 2011; 2015; GONÇALVES, 2011, 2017; JORGE, 2009; MASCARENHAS, 2009; TOGNETTA; 2011).

Outrossim, as pesquisas sobre o bullying escolar abordam principalmente suas manifestações nas instituições de Educação Básica, havendo um menor número de estudos no contexto da universidade. Para Cowie e Myers (2016), uma das razões para a escassez de

²⁷ A Lei antibullying foi integrada recentemente com a alteração do artigo 12 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – determinada pela Lei 13.663 de maio de 2018 que determina que é incumbência dos estabelecimentos de ensino: “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 2018).

investigações sobre o bullying entre universitários é justamente o fato de impactar os próprios alunos, enquanto a maioria dos professores não reconhece os sinais da violência. Por serem jovens e não mais crianças que teriam mais necessidade de proteção, parecem ser amplamente negligenciados, não havendo, inclusive, um sistema adequado de denúncias ou políticas e projetos de combate a essa forma de violência dentro das faculdades. As autoras também alertam sobre a frequente inexistência de sistemas de apoio devidamente institucionalizados para acompanhar vítimas de intimidações no ambiente universitário.

De igual modo, as pesquisas sobre o assédio moral nos contextos das instituições de Ensino Superior parecem enfatizar mais a violência praticada pelas autoridades da universidade para com os professores ou dos alunos em direção aos docentes, havendo menor ênfase na possibilidade de o assédio moral imanar do próprio sistema e das autoridades em direção aos discentes (CARDOSO, 2013; FANES, 2015; SILVA, 2016; TEIXEIRA, 2014).

Diante desses indícios decidimos investigar a incidência de casos de bullying e assédio moral no contexto da formação inicial docente e as possíveis implicações na formação de profissionais procedentes de suas licenciaturas. Pode-se dizer que os futuros professores estão sendo preparados para lidar com conflitos e com as violências? Estão sendo suficientemente preparados para trabalhar com essa dimensão notadamente humana dentro das escolas em que atuarão? Encontrarão na universidade um ambiente em que a “convivência” lhes seja favorável para que as violências como bullying e assédio moral não estejam presentes?

Diante de tais interrogações, a presente investigação se justifica pela necessidade de se repensar os espaços de formação universitária no Brasil. Certamente, o impacto de investigações que possam indicar as diversas manifestações de violência nesse contexto e apontar ainda a escassez dessa temática na formação dos alunos de licenciatura, futuros professores, poderá trazer à baila uma profícua necessidade de reconfiguração de uma esfera muitas vezes não reconhecida como “escola”.

Assim, de forma bastante ampla, o presente problema de pesquisa pode ser assim apresentado: como os estudantes de cursos de licenciatura têm percebido os problemas de convivência na universidade?

Deste grande problema de pesquisa, três perguntas são destacadas para que possamos, nessa investigação, respondê-las:

- 1- Existirão, na percepção de estudantes de cursos de licenciatura, problemas de violência como o assédio moral e o bullying na universidade?
- 2- Que tipo de intervenções a universidade realiza frente a esses problemas, na percepção dos estudantes?
- 3- Existirão, na percepção dos estudantes, momentos de apropriação da temática da violência, especialmente o bullying, contemplados na formação de alunos de licenciatura?

Diante dessas indagações, são estabelecidos os seguintes objetivos:

- 1- Investigar a ocorrência de problemas de convivência envolvendo estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral.
- 2- Verificar, na percepção desses estudantes, a eficácia ou não das intervenções da universidade às situações de violência vividas.
- 3- Averiguar entre os estudantes se existem propostas de formação em seus cursos de licenciatura para o tema da convivência na escola.

Como apresentado nos capítulos anteriores que fundamentam tal investigação e nossas hipóteses, realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de obter um apanhado geral sobre as principais investigações já realizadas. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), o estudo prévio da literatura concernente ao tema é fonte indispensável de informações, contribuindo para a planificação do trabalho e prevenção de erros. Assim, esse estudo exploratório (LAKATOS; MARCONI, 2010; FONSECA, 2002; GIL, 2007) inicial foi realizado em fontes primárias (pesquisas e dados estatísticos) do banco de teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Também foram pesquisadas as Bases de dados das principais universidades paulistas que possuem Programas de Pós-Graduação, dentre essas, a UNESP – C@tedra Biblioteca Digital, o banco de teses da USP, a Biblioteca Digital da UNICAMP e o repositório da UFSCar. Após a busca por dissertações e teses foram consultadas também bases de dados que reúnem periódicos indexados na Scielo – Scientific Electronic Library Online e artigos da base de dados Educ@ – Fundação Carlos Chagas. Finalmente, foi consultada a Revista Brasileira de Educação (ANPED)²⁸. Todas essas consultas foram realizadas sem a delimitação de um período específico, por entendermos que as pesquisas sobre os temas da presente investigação são

²⁸ Esclarecemos que as pesquisas que julgamos relevantes para apoiar a nossa investigação estão mencionadas ao longo dos capítulos e devidamente referenciadas.

ainda recentes. Sendo assim, revisamos todas as publicações anteriores ao ano de 2017, momento em que realizamos essa fase do trabalho.

Ao buscar pelo termo *bullying* no banco de teses da CAPES²⁹ foram encontrados 428 resultados. A partir desses, analisamos os títulos e resumos (quando se tratavam de produções já disponíveis na plataforma Sucupira³⁰) em busca de estudos correlacionados ao problema de pesquisa, incluindo os demais descritores: *professores, docentes, universidade, universitários e formação de professores, formação docente, violência, moral e moralidade*.

Ao priorizamos os estudos relacionados às áreas de Educação e Psicologia encontramos três dissertações e uma tese cujos temas são relacionados ao tema de nossa pesquisa, sendo um deles da área de Educação, outro da área de Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, um na área de Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva e um na área de Políticas Sociais. Contudo, ao buscar pelo termo *bullying* notamos que vários estudos estavam na verdade relacionados ao fenômeno *assédio moral*. Apesar disso, por tratar-se também de objeto do nosso estudo, foi feita a análise dos títulos e resumos (quando estavam disponíveis na plataforma Sucupira).

Foram encontrados 33 trabalhos alusivos ao termo *assédio moral*. Desses, seis relacionados aos termos *professores, docentes, universidade, universitários e formação de professores, formação docente, violência, moral, moralidade*, sendo três dissertações e uma tese da área de Psicologia, uma dissertação na área de Administração e uma dissertação na área de Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³¹ fizemos uma busca avançada relacionando os termos: *bullying e formação docente*. O sistema apresentou sete resultados que, embora estivessem relacionados ao fenômeno bullying e à percepção que os professores têm a respeito do fenômeno, não estão associados à formação dos professores nas licenciaturas.

Também foram investigadas as bases de dados das principais universidades paulistas/Programas de Pós-Graduação, sendo a primeira delas a da Universidade Estadual Paulista – UNESP – C@tedra Biblioteca Digital³². Ao efetuarmos uma busca avançada a partir dos termos *bullying, universitários e assédio moral* foram encontrados 27 trabalhos

²⁹ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

³⁰ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 15jun. 2018.

³¹ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

³² Disponível em: <http://unesp.br/portal#/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

concernentes ao termo *bullying*, 133 com o termo *universitários* e 25 com o termo *assédio*. Dentre as 27 produções relacionadas ao bullying, nenhuma examina a ocorrência ou a análise do fenômeno a partir da ótica de estudantes de licenciaturas. Em dois trabalhos em que o título menciona a percepção dos professores, verificamos se tratar de estudos realizados em escolas de Educação Básica. Ao explorar as pesquisas relacionadas ao termo *universitários*, encontramos três estudos relevantes para nossa investigação. Realizamos nova busca com as expressões: *violência na universidade*, *assédio moral na universidade* e *formação moral dos professores* e, dentre as referências apresentadas pelo sistema, apenas uma está minimamente relacionada ao problema da pesquisa.

No banco de teses da USP³³ iniciamos realizando uma busca avançada com os termos *bullying*, *assédio*, *universidade*, *universitários* para os títulos e *formação docente*, *licenciaturas* e *moral* nos resumos. Como o sistema não apresentou nenhum resultado empreendemos em uma nova busca apenas com as expressões *bullying* e *assédio moral* que resultou em uma referência sobre assédio moral na enfermagem. Ao reduzir a pesquisa somente a partir do termo *bullying* foram apresentados nove resultados, sendo que nenhum deles está diretamente relacionado ao nosso problema de pesquisa. Realizamos ainda uma busca a partir do termo *educação moral*, gerando três resultados, mas nenhum relacionado à formação de professores. Finalmente buscamos pelos termos *universidade* e *convivência*, que não resultaram em nenhuma referência.

Seguimos buscando investigações na biblioteca digital da UNICAMP³⁴, iniciando pela palavra-chave *bullying*. Encontramos três estudos que, embora intimamente ligados ao fenômeno, nenhum relacionado ao nosso problema. Em seguida usamos o termo *formação de professores*, que resultou em mais de 500 referências. Para refinar a busca incluímos o termo *convivência*, restando 18 documentos que foram analisados de acordo com os títulos e resumos, sendo que um dos estudos analisa a convivência entre alunos e professores de licenciaturas.

Já nas buscas feitas no repositório da UFSCar³⁵, quando realizamos uma pesquisa simples usando o termo *bullying*, foram encontradas nove referências. Oito delas tratam do fenômeno de forma geral ou na escola de Educação Básica. Novamente, os resultados da busca apresentaram uma pesquisa sobre assédio moral que tem uma pequena relação com

³³ Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

³⁴ Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7>. Acesso em: 12 jun. 2018.

³⁵ Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

nosso problema de pesquisa, uma vez que fala de relações de coação vivenciadas por funcionários de uma universidade pública brasileira. Ao pesquisar sobre o *assédio moral* foi encontrada uma referência que, embora não esteja relacionada à área de educação, analisa profundamente essa manifestação de violência como um fenômeno organizacional e de figura jurídica. Com o descritor *universidade* foram encontradas referências relacionadas à gestão e considerações sobre as cotas.

Após a busca por dissertações e teses relacionadas ao tema de nossa pesquisa, iniciamos a busca por periódicos indexados na biblioteca Scielo³⁶. Nessa base de dados fizemos questão de inserir as mesmas palavras das buscas anteriores em inglês e espanhol com o intuito de encontrar também pesquisas internacionais. Ao consultarmos o descritor *bullying at work*, sugerido pela própria base de dados, foram encontradas, na Revista Brasileira de Saúde Ocupacional³⁷, três referências sobre assédio moral, porém apenas uma foi mais significativa para o nosso estudo por apresentar uma revisão mais ampla de literatura sobre o tema.

Ao pesquisar o termo *college students*, foram indicadas 76 referências que analisamos de acordo com o título e resumos. Naquele momento cinco estudos foram inseridos em nosso levantamento para possível contribuição em nossa pesquisa, uma vez que apresentam dados sobre convivência entre pares e entre alunos e professores. As demais referências foram descartadas por não serem relacionadas à área de Educação ou por não estarem relacionadas às questões de convivência.

Foram encontradas também sete referências a *acoso escolar*, mas nenhuma da área da Educação ou relacionadas ao bullying entre universitários. A partir da expressão *acoso moral* encontramos três referências, sendo uma delas sobre o assédio moral de alunos para com professores num contexto de mercantilização do Ensino Superior particular.

Ao refinar a pesquisa com os termos *university and violence* foram encontrados dois resultados, sendo um a respeito dos trotes em um curso de pedagogia. Em sequência, ao refinarmos a pesquisa para *university and bullying*, encontrando mais uma referência. Ao pesquisar a partir dos termos *bullying e universidade* encontramos 73 referências, porém apenas duas intimamente ligadas ao problema de pesquisa e outras duas que apresentam dados resultantes de investigações em escolas médicas e não em cursos de licenciaturas.

³⁶ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2018.

³⁷ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0303-7657&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2018.

Posteriormente pesquisamos a base de dados Educ@, da Fundação Carlos Chagas³⁸, onde, ao buscarmos o tema *bullying*, encontramos 24 referências, sendo que 22 foram descartadas por não estarem relacionadas à formação docente. Das outras duas, uma já constava das referências do projeto de pesquisa. Buscamos ainda pelo termo *assédio moral e estudantes universitários*, mas nenhuma referência foi encontrada.

Também levantamos dados diretamente na Revista Brasileira de Educação (ANPED), mas não foram encontrados artigos sobre bullying e assédio moral. Ao pesquisarmos artigos relacionados ao histórico da formação de professores no país, tema essencial nesta pesquisa, encontramos dois estudos relevantes.

Finalmente, pesquisamos o repositório institucional da UNESP³⁹. Para o levantamento utilizamos os descritores *formação moral* e *estudantes* e encontramos estudos intimamente relacionados ao problema de nossa pesquisa, sendo dois artigos, um trabalho de conclusão de curso, uma tese de doutorado e um trabalho apresentado em evento.

Essa imersão nos estudos empreendidos por diferentes pesquisadores foi enriquecedora e contribuiu na formulação de nossas propostas para esta investigação, na composição do quadro teórico e para as discussões posteriores. Todas as pesquisas que julgamos relevantes para apoiar a nossa investigação estão mencionadas ao longo dos capítulos e devidamente referenciadas.

5.1 A abordagem metodológica

As leituras das referências encontradas reforçaram nossa decisão de realizar um estudo de campo (FONSECA, 2002) para avaliação da qualidade da convivência na universidade, descrevendo e explicando como os fenômenos bullying e o assédio moral podem manifestar-se também em escolas de nível superior. Para isso, optamos pela busca de informações a partir de uma abordagem quantitativa com a intenção de levantar dados objetivos da população, uma vez que as pesquisas qualitativas são mais indicadas para descrever significados e situações em que os sujeitos estão envolvidos. Ademais, permitem uma abordagem focalizada, pontual e estruturada, utilizando-se de dados que são obtidos através de uma coleta realizada com o apoio de instrumentos cujas respostas são construídas, o que seria mais viável neste momento devido ao desafio de coletarmos dados em diferentes

³⁸ Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 12 jun. 2018.

³⁹ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 12 jun. 2018.

cursos de licenciatura de diversos campi de uma universidade, dispostos em uma grande extensão geográfica. A abordagem quantitativa também permite uma análise dedutiva, que ao partir do geral para o particular, viabiliza a generalização de alguns resultados que entendemos ser úteis como ponto de partida para futuras investigações (TANAKA; MELO, 2001; GERHARDT; SILVIERA, 2009; GIL, 1999, 2007).

Propõe-se então uma pesquisa descritiva (GIL, 1999, 2007) por esse desenho metodológico ser o mais indicado para descrever as características de determinadas populações e fenômenos, possibilitando o estabelecimento de relações entre variáveis e o levantamento de opiniões e crenças de uma população (GIL, 1999, 2007). Além disso, esse modelo possibilita a investigação de temas pouco ou nada estudados em que ainda haja alguma indefinição (SAMPIERI *et al.*, 2010)⁴⁰. As principais variáveis que foram tomadas para análise dos dados são: o bullying e o assédio moral em contextos universitários, a formação dos professores, e práticas da universidade diante dos problemas de convivência.

O projeto de pesquisa, o instrumento para coleta de dados e o termo de consentimento livre esclarecido foram submetidos ao Comitê de Ética da universidade e aprovados sob o número CAAE 64980617.8.0000.5400.

5.2 O lócus e os participantes

Os dados obtidos a partir dessa investigação foram obtidos com a participação de estudantes de diferentes cursos de licenciatura da UNESP – Universidade Estadual Paulista, instituição criada em 1976 como resultado da incorporação de Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Compondo o quadro de universidades públicas de ensino gratuito mantidas pelo Governo Estadual, a UNESP está entre as maiores e mais respeitáveis universidades do Brasil, destacando-se por sua atuação no ensino, pesquisa e oferecimento de serviços à comunidade. Atualmente, é composta por 34 unidades distribuídas em 24 cidades do estado de São Paulo⁴¹, sendo esta uma característica muito peculiar em relação a outras universidades, uma vez que a extensão geográfica alcançada incita formas de administração semi-independentes entre os campus.

⁴⁰ Conforme Gil (2007), é tarefa difícil para o pesquisador a definição do modelo de pesquisa visto que as características adotadas podem se aproximar de outros formatos. Como vimos, nossa investigação, pelas razões apresentadas, pode se aproximar, portanto, de um caráter exploratório, bem como, por responder a uma demanda urgente por elucidar as ações presentes nos espaços de formação da universidade, pode se aproximar, também, de um caráter explicativo.

⁴¹ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#/sobre-a-unesp/perfil/>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

De acordo com o Anuário Estatístico UNESP 2017⁴², a universidade conta com o trabalho de 3.631 professores e 6.449 servidores ativos. O corpo discente é composto por 51.896 alunos, sendo que 37.965 são alunos de cursos de graduação. Atualmente, 15 unidades universitárias oferecem cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Biológicas, História, Geografia, Filosofia, Letras, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Arte e Teatro, Educação Artística, Música, Educação Física⁴³. No ano de 2016, 12.904 alunas e alunos foram matriculados em cursos que oferecem a modalidade de licenciatura, sendo 7.237 do sexo feminino e 5.667 do sexo masculino. Desse total, o número de estudantes de licenciaturas é menor, porém não foi possível precisar porque o anuário não diferencia os dados de bacharelado e licenciatura em uma mesma faculdade⁴⁴.

O *lócus* da pesquisa foi determinado em função de, no início desta investigação, haver interesse por parte dos componentes do Grupo de Trabalho (GT) de Prevenção da Violência da UNESP⁴⁵ em investigar a qualidade da convivência na universidade, inclusive gerando dados sobre os trotes e experiências dos alunos nas imediações dos campus, como moradias e festas, que não seriam utilizados nesta investigação. O GT foi instituído em 10 de março de 2015 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (CEPE) com a proposta de reunir representantes do corpo docente, discente e de servidores técnico-administrativos de diferentes unidades da UNESP, em trabalhos em quatro subgrupos: 1- Prevenção da Violência: Formação de profissionais para atuação na área; 2- Conscientização da comunidade e divulgação de ações; 3- Estabelecimento de Marco Regulatório e de ações de fomento a Direitos Humanos; e 4- Acompanhamento do desempenho acadêmico. Atualmente, o GT, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Raul Aragão Martins, está realizando um levantamento de ocorrências de violência, assédio e abuso de autoridade nas unidades, objetivando propostas de medidas de prevenção e intervenção⁴⁶. O apoio da universidade a investigações como essas demonstram a boa vontade da instituição em superar os problemas de convivência; na verdade, é uma disposição corajosa de reconhecer aquilo que falta.

Para responder aos objetivos da pesquisa, o grupo estudado foi composto por 318 estudantes de licenciaturas de diferentes campus da universidade, objetivando investigar as

⁴² Disponível em: <https://ape.unesp.br/anuario/>. Acesso em 15 jul. 2018.

⁴³ Os detalhes da distribuição dos cursos nas 15 unidades estão apresentados na tabela disponível nos anexos.

⁴⁴ Apêndice G.

⁴⁵ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prevencao-da-violencia/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

⁴⁶ Disponível em: <http://unan.unesp.br/destaques/30224/reitoria-realiza-pesquisa-das-ocorrencias-de-violencia-na-unesp&pagina=1>. Acesso em: 07 set. 2018.

tipologias e frequência da violência nas relações interpessoais na instituição, especificamente tratando-se de situações de bullying e de assédio moral.

Com a intenção de que os dados retratassem a visão dos alunos ao adentrar o curso e suas eventuais dificuldades de adaptação à nova fase da vida, bem como a visão daqueles que já estão adaptados ao contexto da universidade, definimos que a amostra seria composta por estudantes cursando o 1º e 3º ano da graduação. Como inicialmente esta investigação foi proposta dentro do contexto de uma pesquisa maior, era importante que tivéssemos a participação de alunos do 1º ano, especialmente para análise das respostas sobre os possíveis trotes violentos. No caso dos estudantes do 3º ano, entendemos que poderiam contribuir da maneira especial na análise da variável “formação de professores”, uma vez que nesse momento do curso todos já têm algum contato com escolas de Educação Básica, pelo menos no contexto dos estágios obrigatórios. A escolha das unidades da universidade e dos cursos aconteceu por conveniência, conforme contato com pesquisadores conhecidos que se dispuseram a contribuir e também de acordo com as permissões concedidas pelos conselhos de cada curso. Dessa forma, participaram da amostra estudantes do 1º e 3º ano de cursos de licenciatura de diferentes campus da UNESP – Universidade Estadual Paulista⁴⁷.

Por ser uma amostra por conveniência, obtivemos um número maior de respostas dentre estudantes de Pedagogia (52,53%) e Química (22,78%). Quanto aos demais, 9,49% são estudantes da licenciatura em Matemática, 7,59% de Letras, 4,43% da licenciatura em Ciências Biológicas, 2,85% de Filosofia e 0,32% de Física Biológica. Do grupo total, 26,02% são estudantes do 1º ano e 73,98% do 3º ano. Não discriminaremos o percentual de participantes por campus, por não ser nossa intenção avaliar a qualidade da convivência aqui ou acolá, mas sim proporcionar analiticamente um quadro mais geral da universidade.

Em relação ao gênero, 74,76% se declararam do gênero feminino e 25,24% masculino. Estes percentuais ilustram bem o que mencionamos no capítulo 3, sobre 70,6% dos matriculados nos cursos de licenciatura no Brasil serem mulheres (INEP, 2017). Os participantes têm, em média, 21 anos, sendo o mínimo 17 e máximo de 58 anos.

Quanto à etnia, 64,35% dos respondentes se declararam brancos, 25,24% pardos, 8,52% pretos e 1,89% amarelos (de origem oriental). Esses percentuais condizem com os dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2015) sobre os estudantes que participaram do Enade em 2015, que eram, em sua maioria, brancos (59,90%).

⁴⁷ Em uma das faculdades, os participantes cursavam o 2º ano da graduação, momento em que acontece a opção entre o bacharelado e a licenciatura. Os sujeitos foram identificados como sendo do 1º ano.

No que concerne à religião, 76,9% dos respondentes declararam ter religião e 23,1% se declararam sem religião. Estes percentuais também são condizentes com os levantamentos feitos no país nos últimos anos, que apontam que grande parte da população é religiosa.⁴⁸

Quanto às informações relacionadas ao perfil socioeconômico, de acordo com o que foi declarado pelos participantes (as respostas não refletem necessariamente a realidade), verificamos que 84,23% têm como principais responsáveis pela renda da família os pais, mães, padrastos ou madrastas, e 10,41% são os próprios responsáveis pelas finanças da casa. Os demais 5,36% recebem o apoio de outras pessoas, ou irmãos ou avós. Sobre a renda total da família, 7,86% dos participantes afirmaram viver com uma renda de até R\$ 1.000,00. Outros 48,74% declararam renda entre R\$ 1.001,00 e R\$ 3.000,00. O percentual com renda superior a R\$ 6.000,00 até R\$ 9.000,00 é de 11,95%. Finalmente, os demais 7,55% vivem com renda superior a R\$ 9.000,00 (nove mil reais). Estes percentuais também condizem com os dados do ENADE (BRASIL, 2015), demonstrando que a maioria dos concluintes das graduações moram com os pais, sendo que, 46% têm renda familiar entre 1,5 e 4,5 salários mínimos (em nossa amostra, 48,46% têm a renda entre 1 a 3 salários).

Sobre a forma de ingresso na universidade, 48,9% teve acesso à vaga via vestibular, 47,96% através do vestibular e cotas para alunos de escolas públicas, negros, pardos ou índios⁴⁹, sendo apenas 3,13% por transferência de outra instituição.

A aplicação do questionário da presente pesquisa foi autorizada formalmente por docentes e por coordenadores de curso das unidades da universidade⁵⁰, e o objetivo deste estudo, bem como sua relevância social, foram explicitados previamente aos participantes. Todos responderam à pesquisa sob a supervisão de um pesquisador vinculado ao GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, e de um professor do próprio curso. No início de cada momento de coleta esclarecemos que os participantes tinham a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Enfatizamos que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos, conforme

⁴⁸ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 17 nov. 2018.

⁴⁹ O SRVEBP – Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública da UNESP prevê o seguinte: a) 50% das vagas, para cada curso e turno, dos cursos de graduação devem ser preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio na rede pública; b) do total de vagas a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, 35% devem ser destinadas aos estudantes pretos, pardos e índios (informações disponíveis na página da Pró-reitoria de extensão universitária).

⁵⁰ As cartas de solicitação enviadas as unidades da UNESP estão disponíveis nos apêndices A, B, C, D, E e F.

resolução n. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade ou integridade física dos participantes. Esclarecemos ainda que os participantes não teriam nenhum benefício direto, mas que esperamos que o estudo produza informações importantes sobre as questões relativas à qualidade da convivência na Universidade. Finalmente, asseguramos que as informações obtidas através da pesquisa seriam confidenciais, e garantimos o sigilo da participação, já que os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos estudantes. O pesquisador responsável sempre se colocou à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante a aplicação do instrumento, de forma a esclarecer eventuais dúvidas.

Após da leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁵¹ disponibilizamos o instrumento (na versão impressa ou online) a cada estudante que manifestou o desejo de participar. As respostas foram dadas individualmente, sem consultar os colegas próximos.

5.3 Instrumento

O instrumento utilizado para a realização das entrevistas foi um questionário fechado no formato online – utilizando a ferramenta de pesquisa surveymonkey (SURVEYMONKEY, 2016). A versão online foi produzida a partir da versão impressa⁵² (também utilizada na coleta dos dados), baseada em materiais anteriormente produzidos no Brasil para o diagnóstico de situações de bullying e outros problemas de violência (TOGNETTA *et al.*, 2015) e do clima escolar (VINHA; MORAES; MORO, 2017). Além de itens que investigam a ocorrência do bullying, cyberbullying e assédio moral, também constam do instrumento itens que investigam outras questões relacionadas à qualidade das relações interpessoais na universidade, que poderão, posteriormente, ser retomadas por nós em outras investigações. Para essa pesquisa especificamente, também se incluíram questões sobre a experiência de vivências nos cursos de licenciatura de disciplinas e conteúdos relacionados ao tema do bullying e outros problemas de convivência.

5.3.1 A construção do instrumento de investigação da Qualidade da Convivência na universidade

O instrumento de investigação da Qualidade da Convivência na universidade foi

⁵¹ Disponível no apêndice A.

⁵² Disponível no apêndice B.

construído coletivamente pelos seguintes pesquisadores: Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin, Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta, Prof.^a Dr.^a Telma Pileggi Vinha e Prof. Dr. Raul Aragão Martins. Contribuíram na revisão dos itens e aplicação dos pilotos, Prof.^a Dr.^a Claudiele Carla Marques da Silva, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Pereira Lima, Prof.^a Dr.^a Luciana Nogueira Cruz, a autora desta dissertação, Prof.^a Darlene Ferraz Knoener, Prof.^a Natália Pupin dos Santos, Prof.^a Larissa de Gênova e Prof. Raul Alves de Souza.

Embora a validação estatística do instrumento não seja um dos objetivos dispostos na pesquisa, optamos por apresentar aqui um pouco do percurso da construção do questionário, pois entendemos que esse processo foi relevante na elaboração das reflexões e argumentos apresentados na pesquisa.

A primeira versão do instrumento⁵³ era composta por 123 itens distribuídos em seis sessões, mais questões do perfil do estudante. As sessões estabelecidas foram:

- 1- *As relações sociais na faculdade ou clima relacional* (17 itens);
- 2- *As relações com o regulamento de sua unidade e o regimento geral da UNESP sobre convivência e situações de violência e ou trote* (15 itens),
- 3- *Relações sociais, clima de pertencimento à UNESP, situações de intimidação ou trote* (34 itens);
- 4- *As relações sociais na faculdade e o clima de segurança* (27 itens);
- 5- *Sobre os efeitos sentidos em casos de violências e trote* (12 itens);
- 6- *Sobre a discussão de temas referentes as relações interpessoais nas licenciaturas* (7 itens) e
- 7- *Perfil do estudante* (11 itens).

Para responder aos itens, os participantes poderiam apresentar sua opinião em uma escala do tipo Likert⁵⁴, com quatro pontos de respostas: *Não concordo, Concordo pouco, Concordo, Concordo muito; ou Nunca; Algumas vezes; Muitas vezes e Sempre; ou Nunca, Poucas vezes, Muitas vezes e Sempre.*

⁵³ Disponível no apêndice B.

⁵⁴ Modelo desenvolvido por Rensis Likert para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. Basicamente, consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitem seu grau de concordância (SILVA; COSTA, 2014, p. 4 e 5).

5.3.2 Fase A do piloto

Após a elaboração da primeira versão do instrumento, foi criada uma lista de orientações para os pesquisadores que aplicariam o instrumento na fase A do piloto. Para a preparação do momento de aplicação, foi proposto que fossem escolhidos aleatoriamente 10 alunos ou alunas de cada ano (1º e 3º), tendo como objetivo obter ao menos respostas de 20 participantes por área (humanas, exatas e biológicas). Desde a fase A enfatizamos que era preciso esclarecer que a participação era anônima e que o instrumento era um piloto que seria aperfeiçoado com a participação dos estudantes que poderiam fazer perguntas ao pesquisador sempre que necessário. Os pesquisadores também foram orientados a anotar todas as dúvidas durante a aplicação, além de ficarem atentos ao tempo que os participantes investiriam para responder o instrumento e as eventuais dificuldades em relação ao vocabulário e descritores dos itens. Na conclusão da aplicação, os pesquisadores foram orientados a conferir se todos os itens foram respondidos e, caso houvesse questões deixadas em branco, perguntar o porquê de os participantes não terem respondido. Também foi solicitado que perguntassem se teriam alguma sugestão de assunto ou item relacionado ao tema da pesquisa que sentiram falta ou que achavam que seria importante inserir. Em caso de respostas afirmativas, o pesquisador anotaria as contribuições. Pediu-se também que anotassem a quantidade total de sujeitos, o sexo, o curso e instituição onde o piloto foi aplicado.

Após a Fase A, reunimos as observações enviadas pelos pesquisadores e produzimos um relatório com os pareceres de cada pesquisador.

O primeiro parecer foi baseado na participação de 45 estudantes, sendo 25 mulheres e 20 homens, da UNICAMP. A maioria dos participantes (30) era de alunos e alunas das licenciaturas de Biologia, Pedagogia e Matemática, e os demais participantes eram estudantes dos cursos de Geografia, Educação Física, Letras, Farmácia, Ciências Sociais e Música. O menor tempo de resposta foi de 13 minutos e o maior de 29 minutos. A maioria dos participantes responderam entre 18 e 25 minutos.

A primeira dúvida que surgiu referiu-se ao item 7 (*Os funcionários tratam os estudantes com desrespeito*) estariam inclusos os professores. No item 18 (*Os estudantes conhecem e compreendem as normas e portarias que já existem sobre convivência na UNESP e na Faculdade*) foi sugerido que, ao invés da opção *Nunca* na escala de respostas, houvesse a opção “Não conhece normas e portarias”. Alguns alunos não responderam os itens 22 a 26 (Sobre a violência entre pares nas moradias estudantis, punições e serviços de

proteção aos ingressantes) alegando nunca terem passado por isso ou falta de conhecimento sobre as regulações e situações de violência.

Alguns estudantes não souberam opinar sobre os itens 5 (*Há situações de conflitos entre os estudantes e o diretor e funcionários administrativos da UNESP*), 6 (*Os estudantes desrespeitam os professores ou funcionários administrativos da UNESP*), 18 (*Os estudantes conhecem e compreendem as normas e portarias que já existem sobre convivência na UNESP e na Faculdade*), 19 (*Os estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência na UNESP*), 20 (*Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com professores da UNESP para ajudar a resolvê-los*), 21 (*Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com os funcionários administrativos da UNESP para ajudar a resolvê-los*), 22 (*Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em Moradias estudantis são investigados*), 23 (*Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em Moradias estudantis são punidos de forma justa*), 57 (*O grupo de estudantes que pratica intimidação é o mesmo*) e 64 (*À ouvidoria Local ou Geral da UNESP*).

Nos itens 27 a 32 (Sobre a postura da faculdade diante dos conflitos entre alunos ou entre alunos e professores), alguns participantes afirmaram ter respondido por suposição porque nunca viram uma situação de punição. Alguns participantes também não responderam as questões 76 a 93 (Sobre a postura dos docentes e colegas diante de intimidações e agressões praticadas entre estudantes), porque nunca presenciaram agressões físicas ou verbais em que os professores estivessem por perto ou tentaram ajudar. Um argumento semelhante foi apresentado em relação aos itens 106 a 109 (Sobre a discussão de temas na convivência nas licenciaturas), alegando não terem visto ou saber sobre o assunto ou funcionamento dos setores.

Sobre as dificuldades ou observações em relação ao vocabulário ou construção dos itens, os alunos desse grupo sugeriram a substituição da palavra *delatem* no item 16 (*Incentivam que os estudantes delatem os colegas*), e no item 30 (*Na maior parte das vezes, a faculdade protela a solução do problema ou coloca “panos quentes”*) substituir a palavra *protelar* e a expressão “*Panos Quentes*”. No item 114 (*Religião*) alguns sugeriram acrescentar nas opções de resposta Umbandista. No item 115 (*Como você se considera?*) sugeriram substituir a expressão *Preto(a)* por *Negro(a)*. Sobre o item 117 (*Somando a renda de todos que trabalham em sua família, marque até quanto podem arrecadar por mês*) sugeriram perguntar também quantas pessoas da família dependem da renda total.

Houve também a sugestão por parte de alguns que fossem acrescentados itens que mencionassem as atividades positivas dos trotes, como atividades solidárias, palestras, gincanas, *tour* na faculdade, etc.

Finalizando as observações e sugestões dos participantes da UNICAMP, contatou-se um desconforto entre vários participantes em relação ao item 122 (*Atualmente, de uma maneira geral, você tem relações sexuais com pessoa do mesmo sexo que o seu?*) que argumentaram ser “desnecessário”, “para que isso?”, “Essa questão pareceu bem descolada do geral das perguntas da sequência, o que pode deixar ainda mais desconfortável para respondê-la, talvez se tivesse junto com outras perguntas do mesmo tema deixaria mais tranquilo. Se o objetivo for indicar a orientação sexual, talvez não seja a melhor forma perguntar sobre relações sexuais”. Muitos também sugeriram que, em algumas questões, seria ideal que os pontos de respostas incluíssem opções como “Não sei”, “Não presenciei”, “Desconheço”, o que facilitaria em um preenchimento sem usar suposições.

O segundo parecer foi baseado na participação de 10 alunos do curso de Pedagogia do quarto ano da UNESP de Presidente Prudente-SP (o terceiro ano estava em greve). De acordo com as professoras nenhum participante demorou mais do que trinta minutos para responder. Consideraram o questionário de fácil de entendimento, embora alguns tenham reclamado do grande número de questões.

Em relação às questões da seção 6 (sobre a discussão de temas sobre a convivência) exclusivas para estudantes de licenciaturas, apenas uma aluna não respondeu, provavelmente entendendo que Pedagogia não é uma Licenciatura. Quanto aos itens “invertidos”, que mencionamos anteriormente, não se verificou incoerências nas respostas.

Recebemos um outro parecer a partir da participação de seis estudantes, sendo um do sexo masculino do 4º ano de Informática Biomédica da USP e cinco do sexo feminino, estudantes do 3º ano de Pedagogia da UNESP de Araraquara-SP.

Nesse grupo, os participantes demoraram no máximo 30 minutos para concluir as respostas e houve poucas observações, sendo uma delas, a reclamação de que o instrumento era extenso. Outra participante sentiu dificuldade em algumas questões por não saber “o que acontece em relação à atitude do professor quando o aluno tem um desentendimento com o colega, devido ao fato de nunca ter presenciado”.

O próximo parecer resultou da participação de 13 estudantes, sendo: 2 participantes do sexo masculino do 1º e 2º anos de Ciências Biológicas da UFSCAR; 1 participante do sexo masculino de Ciências Biológicas da UNICEP e 10 participantes de cursos da área de

humanas do 2º e 3º ano da UFSCAR (1 do sexo masculino e 1 do sexo feminino), do 2º ano da UNICEP (1 do sexo masculino), do 3º e 4º ano da UNESP (1 do sexo masculino e 6 do sexo feminino).

A maioria dos participantes demorou em torno de 20 minutos para concluir suas respostas, sendo que um deles concluiu em 10 minutos. Apenas um estudante deixou uma sugestão, mencionando o quanto seria importante que aplicássemos um instrumento semelhante nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Concluiu elogiando a pesquisa, dizendo que não conhecia investigações com um instrumento semelhante, “relacionando os alunos com a autoridade, ainda mais na universidade”.

Nesse grupo, novamente houve questionamentos (3 participantes) e demonstrações de desconforto sobre a pergunta 122 (sobre sexualidade) alegando que não entenderam qual a importância de os pesquisadores saberem se os participantes mantêm relações sexuais com pessoas do mesmo sexo numa pesquisa sobre a convivência na universidade. Nessa situação a pesquisadora responsável pela aplicação explicou que poderia haver uma correlação com as práticas de bullying.

Finalmente, a aplicação do piloto foi realizada na Faculdade de Medicina da UNESP de Botucatu-SP, com 17 estudantes (11 de Enfermagem, 6 de Medicina e 1 de licenciatura em Biologia). Os participantes responderam em dois grupos diferentes. Após a aplicação, revisaram as respostas em conjunto.

Houve algumas respostas em branco em função de dúvidas como, por exemplo, o item 74 (*Há roubos e furtos dentro do campus*) em que os estudantes não tinham conhecimento dos casos, e sugeriram que deveria haver uma resposta “não sei” para várias questões. Também observaram que os títulos das subseções poderiam ser indutivos das respostas, sugerindo que fossem substituídos por “títulos mais genéricos”, por exemplo, na seção 1: “Clima relacional na faculdade” e na seção 2: “Convivência e trote”. Também destacaram que o hábito dos estudantes de frequentar festas e a participação nos trotes nas repúblicas não foram bem explorados.

5.3.3 Fase B do piloto

Após considerar as observações e sugestões dos participantes da Fase A, os pesquisadores revisaram o instrumento, realizando alterações. Os títulos das seções foram alterados de maneira que o texto ficasse mais objetivo e não induzisse as respostas, conforme

observado por alguns participantes, passando a ser descritos assim: *1- As relações sociais na faculdade; 2- As relações com os regulamentos e o regimento da UNESP e situações de violência; 3- As relações sociais e situações de violência; 4- As relações sociais e o clima de segurança; 5- Sobre os efeitos em casos de violências.* O título da seção 6 permaneceu o mesmo (*Sobre a discussão de temas referentes as relações interpessoais nas licenciaturas*), porém, na observação de que essa parte do instrumento se destina somente aos estudantes de licenciaturas, acrescentamos *Pedagogia*, percebendo que alguns ficavam em dúvida.

Objetivando atender as necessidades dos participantes de forma mais ampla acrescentamos ao final do instrumento a frase *Agradecemos-lhe por sua participação. No espaço abaixo, fique à vontade para escrever algo que queira acrescentar sobre o assunto do questionário*, seguida de linhas em branco.

Outra mudança significativa foi feita nas consignas de cada grupo de itens, pois percebemos que a maneira como estavam descritas anteriormente poderiam ser incoerentes com respostas na escala e geradoras de respostas em branco. A partir disso, em várias consignas, inserimos a expressão *vê ou viu as situações*, pois nesses casos a resposta *Nunca* atenderia todos alunos que não presenciaram manifestações de violência, ou nunca estiveram em festas nas moradias, ou ainda, que não tenham conhecimento de uso de drogas no campus. Por exemplo, na seção 1, substituímos, *Indique o quanto as situações abaixo ocorrem em sua Faculdade*, por *Indique o quanto você vê ou viu as situações abaixo ocorrerem em sua Faculdade*.

Na seção 2 separamos dois itens (25 e 26) com uma nova orientação para investigar o quanto os universitários são orientados por ocasião do ingresso na faculdade a respeito dos espaços e serviços institucionalizados para atender às necessidades e direitos dos estudantes. O texto passou a ser apresentado assim: *Marque o quanto você acha que os estudantes conhecem as normas e serviços abaixo: Os estudantes conhecem e compreendem as normas e portarias que já existem sobre convivência na UNESP e na Faculdade; Os estudantes conhecem serviços de proteção aos ingressantes ou calouros como: Ouvidoria, Comissão de Recepção de Ingressantes, Assistência Social.* As opções de respostas para os itens foram alteradas para: *Nada, Um pouco, O suficiente, Muito.* Na seção 3, nos itens de trote e intimidação entre pares, modificamos uma das respostas da escala para *Uma vez* em vez de *Algumas vezes*, pois entendemos que isso nos daria informações importantes quanto à frequência das agressões que, no caso do bullying, é uma característica determinante do fenômeno. A mesma mudança foi feita nos itens da seção 4.

Em seguida fizemos uma revisão no texto de cada item a fim de que as frases fossem mais claras e objetivas. Por exemplo, o item 4 passou a ser *Conflitos entre estudantes e professores*, em vez de *Há situações de conflitos entre os estudantes e professores*. Nesse grupo de alterações atendemos às sugestões de trocas de expressões mencionadas pelos participantes na Fase A. No item 16, em que alguns ficaram em dúvida em relação à expressão “delatem”, modificamos para: *Incentivam que os estudantes delatem ou denunciem os colegas*. Os itens 18 e 19 que faziam alusão às normas e portarias da faculdade foram reunidos em um único item que passou a ser apresentado assim: *Estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre a convivência na UNESP*. A expressão “panos quentes” do item 30 foi substituída por “deixar quieto”. Também eliminamos os itens positivos que estavam combinados com situações negativas, como por exemplo o item 13, que passou a ser: *Tratam os estudantes de maneira injusta* (anteriormente “justa”).

Quanto à sugestão de substituir no *perfil do estudante* a expressão *Preto(a)* por “Negro(a)”, optamos por não modificar, pois também empregamos cores para identificar as demais etnias (ex. *branco, amarelo*), além de ser uma expressão utilizada com frequência nas pesquisas do IBGE⁵⁵.

Devido ao grande número de participantes que manifestaram desconforto em relação ao item 122 (sobre a sexualidade do estudante), optamos por retirar o item, embora acreditemos que outras investigações devam ser realizadas para averiguar possíveis correlações entre o bullying, o assédio moral e a homofobia dentro da universidade.

Na seção específica para alunos de licenciaturas, o item 111 foi divido em dois que passaram a ser apresentados desta maneira: *Você saberia distinguir um problema de bullying? E, Você saberia propor a solução do problema do bullying para atender a Lei antibullying?*

Após as alterações, o instrumento da Fase B do piloto passou a ser composto por 124 itens, sendo 17 na seção 1, 15 na seção 2, 37 na seção 3, 27 na seção 4, 12 na seção 5, 6 na seção 6 e 10 no Perfil do Estudante. Foi quando aplicamos novamente, agora com 20 estudantes (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) da licenciatura em Química da UNESP de Araraquara-SP.

Nessa fase, percebemos que as dúvidas foram bastante reduzidas (sendo facilmente

⁵⁵ Exemplo disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 10 jan. 2019.

sanadas pelas explicações complementares dos pesquisadores) e o tempo de resposta variou entre 20 a 25 minutos. Houve uma sugestão por parte de um estudante que inseríssemos no item que faz alusão ao responsável financeiro da família a opção *Sou o(a) responsável*, contemplando os casos em que o próprio universitário é o principal responsável pelas finanças da casa. Esta sugestão foi atendida na próxima versão do instrumento.

Ao final da aplicação do questionário piloto, uma estudante nos procurou para agradecer porque havia na lista de religiões a opção *Espírita*, pois segundo ela, era a primeira vez que respondia a um formulário que incluísse sua religião. Isso nos fez lembrar da sugestão de um dos participantes da Fase A que havia sugerido que incluíssemos a Umbanda. Após observarmos dados do IBGE⁵⁶ de 2010, verificamos que as religiões afro estão entre as que têm mais adeptos no país, por isso, incluímos para a próxima versão a opção *Umbanda/Candomblé*.

Outra estudante mencionou no espaço ao final do instrumento que não se sentiu contemplada em nenhuma seção quanto às situações de constrangimento vivenciadas pelos alunos especiais que cursam disciplinas em outras turmas. Sobre isso, embora entendamos ser um problema de grande relevância, devido à extensão do instrumento, optamos por não inserir itens sobre o tema, deixando aqui mais uma sugestão para futuras investigações.

5.3.4 A versão final do instrumento

Após duas fases de aplicação do instrumento piloto, concluímos que o questionário tinha o potencial de oferecer dados descritivos das relações sociais na faculdade, embora tenhamos consciência de que, para que seja aplicável e generalizável em outros contextos, há um longo percurso de validação, tanto do ponto de vista estatístico como pela submissão a avaliação de outros juízes.

Sendo assim, o instrumento utilizado para a coleta oficial de dados foi composto por 123 itens divididos nas seções (apêndice B):

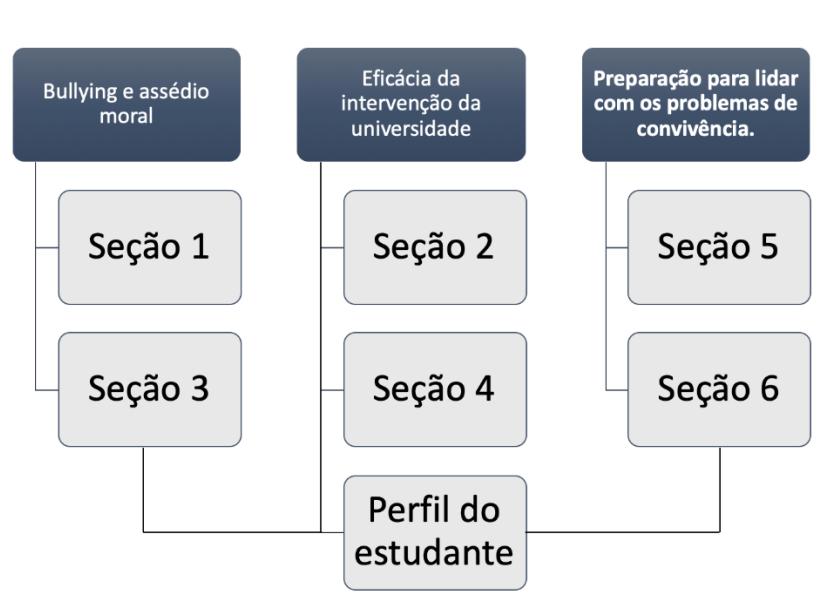
- 1- *As relações sociais na faculdade* (17 itens);
- 2- *As relações com os regulamentos e o regimento da UNESP e situações de violência* (15 itens);

⁵⁶ Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religião_Evang_missão_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

- 3- *As relações sociais e situações de violência* (37 itens);
- 4- *As relações sociais e o clima de segurança* (27 itens);
- 5- *Sobre os efeitos sentidos em casos de violência* (11 itens);
- 6- *Sobre a discussão de temas referentes as relações interpessoais nas licenciaturas* (6 itens);
- 7- *Perfil do estudante* (10 itens).

Julgamos que os itens que compõem o instrumento consideram as diferentes manifestações dos problemas de convivência nos contextos da universidade, inclusive as principais variáveis que pretendemos analisar: o bullying, o assédio moral, a eficácia da intervenção na universidade e a existência ou não do estudo desses temas nos cursos de licenciaturas. Em síntese, os itens contemplam três grandes blocos de informações, como apresentado na figura 6:

Figura 6 - Blocos de informações pretendidas pelo instrumento de investigação da Qualidade da Convivência na Universidade⁵⁷



Fonte: Elaboração própria

Finalmente, ressaltamos, mais uma vez, que não foi nossa intenção considerar os

⁵⁷ Agrupamento das seções proposto na construção do instrumento, portanto, antes da Análise Fatorial Exploratória que abordaremos a partir do item 5.4.

dados gerados a partir de todos os itens do instrumento, por não ser possível analisar tantas variáveis num período tão curto. Em especial, destacamos os itens 33 a 44, relacionados às situações e atividades dos trotes, por exemplo, que não foram analisados para essa atual investigação.

CAPÍTULO VI



6 RESULTADOS

Em 2014 eu fazia Letras (...), fui agredida fisicamente, psicologicamente e sexualmente. Ninguém acreditou em mim, mesmo com B.O. e medida protetiva em mãos. Tive que largar o curso.

Relato anônimo de uma participante

Neste capítulo apresentaremos o percurso estatístico da análise dos dados seguido de uma apresentação geral dos resultados. Na sequência, apresentaremos uma análise mais específica correlacionando as respostas dos entrevistados com cada um dos objetivos da pesquisa que embasam três estudos: Os problemas de convivência envolvendo estudantes universitários, em especial, o bullying o assédio moral; a percepção do apoio em meio aos problemas de convivência; e a discussão de temas referentes às relações interpessoais nas licenciaturas.

6.1 Sobre a análise estatística dos dados

Após a conclusão da coleta, iniciamos a análise fatorial das respostas. De acordo com Reis (1997), a análise fatorial é baseada num conjunto de técnicas cujo objetivo é evidenciar ou descrever um número de variáveis iniciais a partir de variáveis hipotéticas. Entendemos ser a opção mais adequada ao nosso trabalho por ser uma técnica estatística multivariada em que, a partir da correlação entre as variáveis de interesse da pesquisa é possível chegar a um conjunto de fatores que respondem aos objetivos propostos na investigação.

Em específico, utilizamos as técnicas da Análise Fatorial Exploratória (AFE), que tem sido uma das mais utilizadas nos procedimentos estatísticos empregados no desenvolvimento, avaliação e refinamento de instrumentos provenientes dos estudos na área de psicologia (FLOYD; WIDAMAN, 1995; DAMÁSIO, 2012). A justificativa para essa opção é justamente a possibilidade de selecionar e identificar construtos latentes da investigação e o refinamento dos dados. Ao analisar a estrutura de interdependência de um certo número de variáveis observadas, a AFE define o(s) fator(es) que melhor explica(m) a sua covariância (HAIR; BLACK; BABIN; ANDERSON; TATHAM, 2006; DAMÁSIO, 2012), ou seja, “as variáveis observadas ‘pertencem’ a um mesmo fator quando, e se, elas partilham uma variância em comum” (DAMÁSIO, 2012, p. 214). Dessa forma, um fator é chamado de variável latente (por exemplo, o bullying) quando toca mais de uma variável

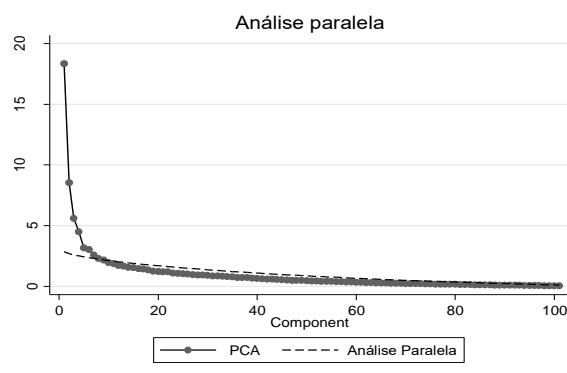
observada (por exemplo, a percepção de que o professor finge que não percebe as agressões entre estudantes), representando, assim, a covariância entre elas.

No caso do instrumento sobre a Qualidade da Convivência na Universidade, a condução das análises com base na AFE foi importante, por ser idealmente utilizada em casos em que os pesquisadores objetivam confirmar ou refutar a estrutura fatorial do instrumento (DAMÁSIO, 2012). Em nossa pesquisa, foi preciso confirmar se os itens dispostos em cada sessão do instrumento estavam alocados da maneira mais adequada para investigarmos as principais variáveis propostas visando responder os objetivos da pesquisa, no caso, o bullying, o assédio moral e o preparo que os estudantes recebem na licenciatura para lidar com as questões de convivência em sua futura prática docente.

Para a realização da análise fatorial inicial, isolamos as questões 33 a 44 do instrumento, pois todas elas são relacionadas às situações e atividades de trotes (não estão correlacionadas diretamente com os estudos propostos nesta pesquisa), portanto, para análise dos dados desta investigação, as demais questões do instrumento foram renumeradas. A questão 45 passou a ser a 33 e assim sucessivamente conforme podemos acompanhar na versão disponível no apêndice I. A partir de então, utilizamos uma extração pelo método de componentes principais e rotação do tipo Varimax, a fim de conseguir uma melhor interpretação dos resultados e carga fatorial superior a 0,40 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 (IBM, 2012).

Após análise fatorial inicial dos resultados, obtivemos 23 fatores diferentes, o que seria inviável para sequência da análise. Segundo Reise, Waller e Comrey (2000), é pertinente reter um fator apenas na medida em que este explica maior variância do que o fator correspondente nos dados aleatórios. Assim, no momento em que o valor do *eigenvalue* dos dados aleatórios é superior ao dos dados empíricos, não é mais adequado reter esse fator. Sendo assim, prosseguimos com uma análise paralela (AP), também utilizada no contexto da AFE por ser considerada um procedimento adequado para determinar o número de fatores a serem conservados (DAMÁSIO, 2012, p. 2017).

No Gráfico 1 podemos verificar que a linha da análise dos componentes principais se cruza com a da análise paralela. Nota-se que a partir de 9 o valor de *eigenvalue* é maior na linha tracejada, ou seja, os dados aleatórios são superiores ao dos dados empíricos. Os dados geradores deste Gráfico estão dispostos na Tabela 1.

Gráfico 1 - Análise estatística paralela para verificação de número ideal de fatores

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 1 é possível verificar que o ideal seria prosseguir com as análises retendo oito fatores, já que a partir de nove fatores os valores da segunda coluna (AP) são superiores aos valores de análise dos componentes principais, gerando uma diferença negativa.

Tabela 1 - Identificação do número de fatores ideais a partir da análise paralela

Fatores	PCA ⁵⁸	Análise paralela	Dif
1	16,41568	2,478072	13,93761
2	7,877522	2,383311	5,494212
3	5,271373	2,302821	2,968552
4	4,026224	2,243251	1,782973
5	3,152618	2,163611	0,989007
6	2,904659	2,114918	0,789741
7	2,302379	2,05745	0,244928
8	2,130088	2,001497	0,12859
9	1,927617	1,944567	-0,01695
10	1,73458	1,904753	-0,17017
.	.	.	.
.	.	.	.
.	.	.	.
91	0,056163	0,186175	-0,13001
92	0,042148	0,163976	-0,12183

Fonte: Elaboração própria

Para chegar a um número ideal de fatores o caminho mais recomendável era reduzir o número de itens que seriam analisados com as técnicas da AFE. Para isso, suprimimos algumas questões da análise a partir de dois critérios: a escolha direta com base na relevância

de questões para responder aos objetivos desta pesquisa e a exclusão dos itens que apresentaram carga fatorial abaixo de 0,4.

Subsequentemente, os dados foram analisados sem levar em conta as respostas das questões 1, 2, 3, 15, 16, 20, 28, 44 e 84, que foram excluídas pela autora porque não respondiam diretamente aos objetivos da pesquisa; ou porque julgamos que outros itens do questionário poderiam responder a essas indagações. Por exemplo, as questões 1 a 3 relacionadas às relações sociais na faculdade não responderiam diretamente nosso objetivo de verificar se há bullying entre os estudantes, problema que poderia ser investigado a partir das respostas dos itens da seção 3.2 (sobre situações de intimidação entre pares) e da seção 5 (efeitos da violência). Os itens 15, 16, 20, 28 e 44 estão relacionados com a eventual omissão da universidade diante dos problemas de convivência, que também poderia ser verificada pelas respostas das questões 67 a 82 (sobre as relações sociais e o clima de segurança). No caso da questão 84 atentamos para o fato de fazer menção aos trotes violentos, um problema que não foi analisado nesta pesquisa.

Os itens 6, 7, 17, 24, 27, 30, 49, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 83 e 100 foram descartados devido a sua carga fatorial baixa. Após esse procedimento, retomamos à análise que isolou as questões em oito fatores, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Matriz de componente rotativa

Itens	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Q4	0,006	0,103	0,680	0,030	0,128	0,120	0,002	-0,197
Q5	0,109	0,047	0,476	0,050	0,082	0,090	-0,119	-0,052
Q8	0,121	0,213	0,778	0,094	0,130	0,073	0,087	-0,093
Q9	0,126	0,171	0,686	-0,025	0,027	0,029	0,101	0,129
Q10	0,109	0,137	0,723	0,076	-0,018	0,032	0,061	0,130
Q11	0,120	0,174	0,704	-0,065	0,061	0,093	0,106	-0,062
Q12	0,104	0,046	0,771	0,035	0,145	0,087	0,094	0,059
Q13	0,220	0,129	0,768	0,043	0,175	0,055	0,146	0,007
Q14	0,138	0,242	0,705	0,071	0,111	0,071	0,058	-0,001
Q18	0,074	-0,043	0,044	0,005	0,191	0,077	0,533	0,270
Q21	0,077	0,104	0,015	-0,123	0,665	0,137	0,138	-0,091
Q22	-0,021	0,136	0,072	-0,144	0,687	0,047	0,025	-0,046
Q23	0,105	0,116	0,168	-0,109	0,713	0,107	0,100	-0,043
Q25	0,064	0,033	0,144	-0,043	0,532	-0,054	0,141	0,000
Q26	0,110	0,053	-0,035	-0,096	0,475	0,107	0,192	0,086
Q29	-0,015	0,070	0,335	-0,074	0,546	0,058	0,077	0,071
Q31	0,095	0,117	0,220	-0,059	0,610	0,179	0,052	0,290
Q32	0,099	0,063	0,282	-0,021	0,668	0,168	-0,007	0,131
Q33	0,103	0,439	0,105	0,091	-0,043	0,039	0,145	0,259
Q34	0,176	0,681	0,146	-0,017	0,100	-0,021	-0,115	-0,091

Q35	0,082	0,768	0,101	0,015	0,111	0,044	0,033	-0,128
Q36	0,114	0,556	0,070	-0,119	0,016	0,007	-0,071	-0,010
Q37	0,081	0,701	0,095	0,154	-0,031	0,042	0,161	0,250
Q38	0,039	0,605	0,205	0,139	0,114	0,119	-0,107	-0,083
Q39	0,070	0,684	0,164	0,109	0,034	0,036	0,023	0,131
Q40	0,057	0,674	0,177	0,162	0,091	0,040	0,048	0,142
Q41	0,142	0,639	0,066	0,152	0,011	-0,062	0,054	0,122
Q42	0,240	0,644	0,132	0,115	0,031	0,019	-0,028	-0,013
Q43	0,010	0,523	0,074	0,164	-0,071	0,040	0,164	0,198
Q45	0,183	0,644	0,107	0,015	0,208	-0,027	-0,021	-0,120
Q46	0,011	0,618	0,070	0,010	0,036	-0,003	-0,025	-0,073
Q47	0,136	0,684	0,040	0,030	-0,016	0,128	0,070	0,001
Q48	0,199	0,650	0,001	0,096	0,207	-0,007	0,053	-0,214
Q50	-0,024	0,148	0,177	-0,021	0,166	0,544	0,191	-0,171
Q51	0,102	0,030	0,180	-0,037	0,025	0,751	0,081	-0,076
Q52	0,129	0,103	0,188	-0,138	0,066	0,719	0,061	-0,144
Q53	0,109	0,070	-0,052	0,037	0,138	0,663	0,099	0,106
Q54	-0,018	0,024	0,141	-0,071	0,074	0,701	-0,102	0,156
Q55	0,005	0,056	0,073	-0,081	0,061	0,765	-0,066	0,147
Q56	0,063	-0,085	-0,003	-0,100	0,089	0,602	0,173	-0,012
Q64	0,195	0,175	0,546	0,080	0,171	0,028	0,112	-0,072
Q67	0,092	0,413	0,325	0,251	0,251	0,100	0,124	-0,180
Q69	-0,039	0,051	0,043	0,603	0,013	-0,168	-0,028	-0,172
Q70	-0,068	0,091	0,001	0,512	0,049	-0,161	-0,071	0,085
Q71	0,046	0,102	0,044	0,534	-0,014	-0,079	-0,050	-0,085
Q72	0,058	0,003	-0,029	0,557	-0,135	-0,010	-0,112	0,153
Q73	-0,114	-0,055	-0,073	-0,528	0,261	0,058	0,128	0,045
Q74	0,129	0,073	0,302	0,466	0,165	0,121	0,005	0,122
Q75	-0,024	0,040	0,166	-0,492	0,364	0,053	0,230	0,323
Q76	0,190	0,212	0,102	0,583	0,163	0,033	0,117	-0,005
Q77	0,012	-0,087	-0,030	-0,640	0,225	0,072	0,047	0,258
Q78	-0,021	-0,069	0,090	-0,544	0,321	0,108	0,211	0,204
Q79	0,040	0,092	-0,003	0,686	-0,299	0,065	-0,051	-0,137
Q80	0,208	0,162	0,095	0,658	-0,073	0,068	0,103	0,085
Q81	-0,149	0,073	-0,109	-0,284	0,208	0,007	0,056	0,677
Q82	-0,130	0,033	-0,095	-0,349	0,236	0,025	0,039	0,697
Q85	0,795	0,155	0,037	0,059	0,092	0,077	-0,026	0,013
Q86	0,891	0,127	0,038	0,070	0,048	0,021	0,031	-0,039
Q87	0,857	0,173	0,081	0,022	0,096	0,061	-0,008	-0,109
Q88	0,868	0,121	0,045	0,017	0,050	0,056	0,008	-0,106
Q89	0,877	0,073	0,132	0,075	0,049	0,023	0,003	-0,033
Q90	0,878	0,070	0,130	0,093	0,027	0,045	-0,013	-0,024
Q91	0,858	0,156	0,081	0,074	0,015	0,051	0,035	-0,048
Q92	0,716	0,108	0,153	0,045	0,085	0,049	-0,005	0,045
Q93	0,770	0,133	0,162	0,066	-0,036	0,020	-0,017	0,075
Q94	0,665	0,175	0,220	0,035	0,031	0,026	0,056	0,028
Q95	0,708	0,178	0,185	0,037	0,062	0,029	-0,031	-0,008
Q96	-0,046	0,137	0,120	-0,146	0,029	0,165	0,748	0,062
Q97	-0,039	-0,003	0,226	-0,097	0,137	0,077	0,742	0,028
Q98	0,003	0,129	0,167	-0,115	0,172	0,066	0,740	-0,066
Q99	0,014	-0,006	-0,048	-0,083	0,278	0,022	0,539	-0,257
Q101	-0,013	-0,035	0,024	-0,078	0,280	-0,037	0,356	-0,435

Método de extração: Análise do Componente principal

Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser;

a. Rotação convergida em 7 iterações.

Fonte: Elaboração própria

No caso dos itens excluídos pela análise, optamos por analisar alguns deles separadamente, por julgarmos relevante acompanhar as respostas para questões de grande interesse para a pesquisa; por isso, as relações envolvendo as questões 24, 60, 61, 62, 63, 101 e as variáveis de interesse do perfil foram feitas através do teste qui-quadrado (χ^2). O princípio básico desse método é comparar proporções, isto é, realizamos um teste de associação para verificar se existe relação entre duas variáveis qualitativas (PAGANO; GAUVREAU, 2004). Por exemplo, no item 24, o teste nos possibilitou verificar se havia uma diferença entre as respostas dos estudantes de diferentes etnias quanto a religião ou o gênero. Neste caso, não houve diferença significativa do ponto de vista estatístico entre esses grupos de respostas. Discorreremos sobre esses itens no capítulo 6, juntamente com os demais resultados.

Na sequência, para análise da consistência interna e grau de confiabilidade dos itens, utilizamos como parâmetro o alfa de Cronbach⁵⁹ (1951). Esse coeficiente é bastante empregado como uma forma de estimar a confiabilidade de instrumentos de pesquisas, ou seja, avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados. O alfa mede a correlação entre os itens de um questionário através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Trata-se de uma correlação média entre perguntas. Esse coeficiente também pode ser concebido como a medida em que algum construto, conceito ou fator medido está presente em cada item. Em geral, um grupo de itens que explora um fator comum mostra um alto valor do alfa de Cronbach (OVIEDO, CAMPO-ARIAS, 2005, p. 575). Na presente investigação, adotamos o pressuposto do valor mínimo aceitável do alfa (α) de 0,70 (OVIEDO; CAMPO-ARIAS, 2005; HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010). Após a análise da consistência interna, optamos por retirar a questão 101 – *Você saberia propor a solução do problema do bullying para atender a Lei antibullying?* – para analisar as respostas separadamente, uma vez que, embora tivesse se agrupado junto com outras duas no fator 8, o valor α não foi satisfatório ($\alpha = 0,616$).

Em vista disso, a AFE isolou o restante das questões em oito fatores que nomeamos assim: Fator 1 – Efeitos dos problemas de convivência ($\alpha=.957$); Fator 2 – Bullying

⁵⁹ O coeficiente alfa foi descrito em 1951 por Lee J. Cronbach (1916-2001), psicólogo educacional norte-americano que fez contribuições significantes ao campo da medição de testes psicológicos.

($\alpha=.899$); Fator 3 – Assédio moral ($\alpha=.903$); Fator 4 – Percepção da postura docente ($\alpha=.840$); Fator 5 – Percepção do Sistema de apoio da universidade ($\alpha=.829$); Fator 6 – Percepção do apoio em contexto de cyberagressões ($\alpha=.828$); Fator 7 – Discussão de temas referentes às relações interpessoais ($\alpha=.771$); Fator 8 – Apoio dos pares ($\alpha=.871$). Na Tabela 3 apresentamos a matriz de consistência interna dos fatores.

Na tabela 3, é possível visualizar, através das células coloridas, quais questões foram agrupadas e cada fator e os valores de alfa (α) caso a questão fosse excluída. A priori, a questão 101 – sobre a formação para propostas de solução ao bullying – foi inclusa no Fator 8, porém retiramos em seguida ao verificar que o alfa de Cronbach passaria de 0,6 para 0,8.

Tabela 3 - Consistência interna

Coeficiente	Completo (Alfa = 0,916)							
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Alfa de Cronbach	0,957	0,899	0,903	0,840	0,829	0,828	0,771	0,871
Q4			0,893					
Q5			0,906					
Q8			0,885					
Q9			0,893					
Q10			0,894					
Q11			0,893					
Q12			0,887					
Q13			0,884					
Q14			0,894					
Q18							0,777	
Q21					0,812			
Q22					0,806			
Q23					0,794			
Q25					0,822			
Q26					0,829			
Q29					0,810			
Q31					0,800			
Q32					0,799			
Q33		0,897						
Q34		0,890						
Q35		0,886						
Q36		0,896						
Q37		0,891						
Q38		0,893						
Q39		0,890						
Q40		0,891						
Q41		0,892						
Q42		0,890						
Q43		0,897						
Q45		0,891						
Q46		0,894						
Q47		0,891						
Q48		0,892						

Q50						0,831		
Q51						0,788		
Q52						0,787		
Q53						0,809		
Q54						0,803		
Q55						0,790		
Q56						0,819		
Q64				0,902				
Q67		0,898						
Q69					0,826			
Q70					0,836			
Q71					0,834			
Q72					0,829			
Q73					0,828			
Q74					0,841			
Q75					0,829			
Q76					0,835			
Q77					0,817			
Q78					0,821			
Q79					0,815			
Q80					0,825			
Q81							0,132	
Q82							0,168	
Q85	0,954							
Q86	0,950							
Q87	0,951							
Q88	0,951							
Q89	0,950							
Q90	0,950							
Q91	0,951							
Q92	0,956							
Q93	0,955							
Q94	0,958							
Q95	0,956							
Q96						0,688		
Q97						0,683		
Q98						0,686		
Q99						0,781		

Fonte: Elaboração própria

A seguir, os fatores foram descritos através de frequências absolutas e percentuais (variáveis relativas) e por meio de medidas como média, desvio-padrão, mínimo, mediana e máximo (variáveis quantitativas).

Entendendo que seria relevante investigar possíveis correlações envolvendo as variáveis de interesse do perfil (por exemplo, gênero, nível socioeconômico, etc.) e os fatores, realizamos comparações através do teste de Mann-Whitney, técnica não paramétrica que permite a comparação de dois grupos independentes sem que haja suposições quanto à distribuição dos dados. Para todas as análises adotou-se um nível de significância de 5%

(<0,05). No caso de variáveis com mais de duas categorias de resposta, as comparações foram feitas através do teste de Kruskal-Wallis, e pelo pós-teste de Dunn (CONOVER, 1980). A fim de relacionar a idade dos participantes com o fator 2 – Bullying, foi proposto o coeficiente de correlação de Spearman (ρ), que quantifica esta relação. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação, o valor 1 indica uma relação perfeita e o valor -1 também indica uma relação perfeita, mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é esta relação entre as duas variáveis (CONOVER, 1980). Na sequência do capítulo apresentaremos os resultados obtidos através dessas comparações e os gráficos obtidos com o auxílio do software R (2017), versão 3.4.1 e as análises, através do SAS 9.2 (2011).

6.2 Sobre o tamanho amostral

Para verificar se este tamanho amostral foi suficiente para as análises realizadas entre os fatores, calculamos o poder de teste (PAGANO; GAUVREAU, 2004) para as comparações dos fatores entre os anos (1º e 3º), encontrando os seguintes valores: F1 = 0,76; F2 = 0,97; F3 = 0,99; F4 = 0,12; F5 = 0,99; F6 = 0,99; F7 = 0,97; F8 = 0,26. O poder do teste tem como objetivo conhecer o quanto o teste de hipóteses controla um erro do tipo II, ou seja, qual a probabilidade de rejeitar a hipótese nula se realmente for falsa. Neste estudo, a hipótese nula é de que os alunos do 1º e 3º anos teriam escore igual dos fatores. Como pudemos acompanhar, todos os valores foram altos com exceção dos fatores 4 e 8. Nestes casos, o baixo poder nos indica que o tamanho amostral é insuficiente para analisarmos essas comparações, isto porque, a diferença desses escores entre os alunos foi muito pequena. Para identificarmos uma diferença relevante, o N teria que ser maior do que o que conseguimos obter. Para todos os outros fatores, o alto poder indica que o N é suficiente e que a probabilidade de dizermos que os escores são iguais entre os anos quando na realidade eles são diferentes, é bem pequena.

Após elucidarmos o percurso que percorremos para a análise estatística dos dados, seguiremos apresentando os principais resultados obtidos que respondem aos objetivos da pesquisa.

6.3 Apresentação geral dos dados

De acordo com a análise dos dados, utilizamos as técnicas da AFE, que nos levou a encontrar oito fatores que julgamos estarem relacionados aos três objetivos da pesquisa. Os fatores foram descritos através de frequências absolutas e relativas (variáveis qualitativas) e por meio de medidas como média, desvio-padrão, mínimo, mediana e máximo (variáveis quantitativas). Por conseguinte, fixamos scores para cada fator e essas pontuações embasaram as comparações propostas posteriormente entre os fatores e as variáveis do *perfil do estudante*. Na Tabela 4 apresentamos os escores alcançados em cada fator.

Tabela 4 - Escores alcançados em cada fator

Variável	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
F1 - Efeitos sentidos da violência	302	35,75	9,45	11	39	44
F2 - Bullying	298	57,45	7,95	23	61	64
F3 - Assédio moral	311	32,47	5,83	11	33	40
F4 - Percepção da postura docente	301	39,95	6,92	17	41	48
F5 - Percepção do sistema de proteção da universidade	303	15,97	4,75	8	15	32
F6 - Percepção do apoio em contextos de agressões diversas e cyberbullying	310	14,63	5,02	7	14	28
F7 - Discussão da convivência	312	11,79	3,33	5	12	20
F8 - Apoio dos pares	312	5,44	2,02	2	6	8

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a pontuação definida para as respostas de cada item (de 1 a 4 pontos), quanto maior a pontuação, maiores os níveis de satisfação com a qualidade da convivência. Logo, as pontuações menores indicam correlações com problemas que afetam as relações interpessoais na universidade.

Julgamos necessário esclarecer de antemão algumas limitações encontradas. A primeira delas está relacionada ao tamanho da amostra. A Tabela 4 evidencia uma variação do n em cada fator: isso se deve ao fato de o questionário online não ser configurado para que as respostas sejam obrigatórias, havendo, portanto, a possibilidade de os participantes não responderem a algumas questões. Esta decisão foi tomada pelos pesquisadores para garantir que os estudantes respondessem somente as questões em que se sentissem à vontade.

Outra limitação relacionada ao tamanho da amostra já foi mencionada no início deste capítulo. Calculamos o poder do teste para as comparações entre os fatores e variáveis do perfil em relação aos anos do curso, pois consideramos que o instrumento seria válido, desde

que conseguisse distinguir os alunos do 1º e 3º ano. Conforme apresentado na Tabela 5, todos os valores foram altos, com exceção dos fatores 4 e 8, com valores discrepantes dos demais. Julgamos que o valor é alto quando o poder alcança pontuação acima de 0,8. Nos casos em que o valor é mais próximo de zero, a chance de errar é maior, ou seja, o baixo poder indica que o tamanho amostral é insuficiente para analisarmos essas comparações. Isso acontece porque a diferença desses escores entre os alunos foi muito pequena, portanto, conforme evidenciaremos ao longo deste capítulo, não é possível garantir que exista diferença significativa entre as comparações que fizemos a partir das respostas dos alunos de 1º e 3º ano nos fatores 4 e 8.

Tabela 5 - Valores do poder do teste para comparações dos fatores entre os anos

Fator	1	2	3	4	5	6	7	8
Poder	0,76	0,97	0,99	0,12	0,99	0,99	0,97	0,26

Fonte: Elaboração própria

Outro ponto é que, após a análise fatorial, as cargas fatoriais apontaram que as questões 73, 75, 77 e 78 (agrupadas no Fator 4 – Percepção da postura docente) deveriam ter suas respostas invertidas, por exemplo, as respostas *Nunca* que originalmente valiam 1 ponto, passaram a valer 4. Não concordamos com a mudança, pois em nossa percepção, o fato de os professores ou membros da UNESP nunca instalarem comissões de averiguação; nunca ajudarem os estudantes a resolverem seus problemas; nunca apoiam ou defendem o agredido; e/ou nunca ouvirem os estudantes envolvidos, não é algo bom para a qualidade da convivência. Entretanto, devido ao elevado número de respostas *Nunca*, concordamos que utilizaram esta opção como forma de dizer que não tinham informações sobre essas questões e, portanto, não poderiam opinar. Sendo assim, mantivemos a inversão decorrente da análise para efeito de definição do escore do fator.

Ao longo deste capítulo apresentaremos os dados descritivos das questões desses fatores, cuja análise apontou fragilidades (Fator 4 e 8), indicando desde já que é necessário que sejam realizadas outras investigações para aprofundar as análises sobre esses pontos.

6.4 Estudo 1 – Os problemas de convivência envolvendo estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral

O primeiro objetivo desta pesquisa foi investigar a ocorrência de problemas de convivência envolvendo estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral. A partir do estudo exploratório dos dados de outras pesquisas sobre os temas (CHAPELL *et al.*, 2006; BARRETO; HELOANI, 2015; LAPPALAINEN *et al.*, 2011; COWIE; MYERS, 2016; SULLIVAN, 2016; PÖRHÖLÄ *et al.*, 2016) nossa hipótese era de que esses fenômenos de violência também se manifestam entre os estudantes de licenciaturas e que essas ocorrências afetam o bem-estar geral dos estudantes e a qualidade da convivência. Para obter essas respostas analisamos os dados a partir de três dos oito fatores levantados pela análise fatorial exploratória: o Fator 1 – Efeitos sentidos em casos de violência; Fator 2 – Bullying; Fator 3 – Assédio moral. Estes fatores incluem 37 itens do questionário. Na sequência, apresentaremos dados descritivos dessas questões, bem como as correlações encontradas a partir das comparações com os itens do *perfil do estudante*. Deste ponto em diante, nomearemos os fatores como F1, F2 e F3.

6.4.1 Sobre os efeitos sentidos em casos de violência

A AFE agrupou em um mesmo fator todos os itens da Seção 5 do instrumento⁶⁰ – *Sobre os efeitos sentidos em casos de violência*. Os onze itens da seção são antecedidos pela consigna: *Marque como você se sente, ou se sentiu, quando situações de violência (agressões, trotes...) ocorrem, ou ocorreram, com você*. Os dados obtidos demonstram que, na maioria das questões, mais de 50% dos respondentes não reportaram sofrer os efeitos de práticas de violência no contexto universitário (respostas *Nunca*). Em contrapartida, um percentual significativo dos estudantes sente constantemente (se somarmos as respostas *Sempre* ou *muitas vezes*) efeitos como solidão (18,47%) tristeza (27,65%), raiva (31,51%), vontade de desistir do curso e dificuldade para estudar (14,1%). Há também as respostas *Algumas vezes*, cujos percentuais excedem 20% nas respostas da maioria dos itens.

Dentre as respostas da Seção 5, destacamos as questões 88, 91 e 92. Ao somarmos os percentuais das respostas *Sempre*, *Muitas vezes* ou *Algumas Vezes*, verificamos que 48,71% dos estudantes afirmam já terem sentido indignação por sofrer agressões, 51,77% relatam raiva e 28,71% afirmam que já pensaram em vingança. Os detalhes das respostas às

⁶⁰ Vide apêndice B

questões do F1 estão detalhados na Tabela 6.

Tabela 6 - Dados descritivos sobre os efeitos sentidos em casos de violências

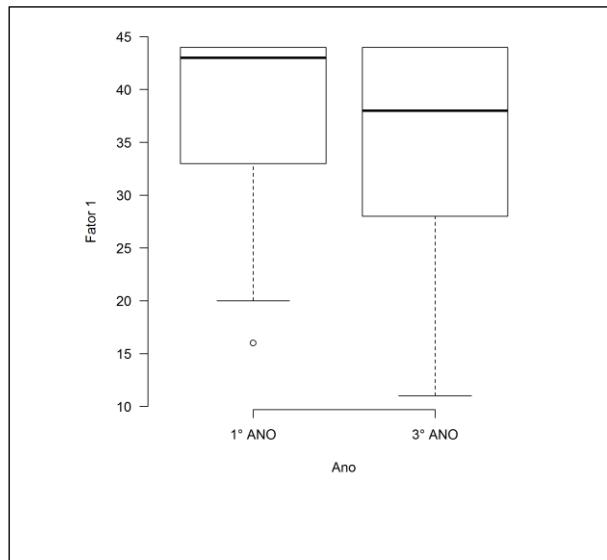
Questão (Marque como você se sente, ou se sentiu, quando situações de violência - agressões, trotes, etc. - ocorrem, ou ocorreram, com você).	Respostas (%)			
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Q85 – Só.	8,74	10,03	22,01	59,22
Q86 – Triste.	13,18	14,47	21,54	50,8
Q87 – Injustiçado(a).	12,22	11,25	20,26	56,27
Q88 – Indignado(a).	18,06	12,26	18,39	51,29
Q89 – Humilhado(a).	14,47	8,36	20,9	56,27
Q90 – Desrespeitado(a).	17,42	11,29	24,52	46,77
Q91 – Com raiva.	18,01	13,5	20,26	48,23
Q92 – Com desejo de vingança.	4,84	6,77	17,1	71,29
Q93 – Que não acreditam no que eu digo.	7,79	9,42	15,26	67,53
Q94 – Penso ou pensei em desistir de meu curso na UNESP por causa das relações ruins com colegas.	7,37	6,73	13,46	72,44
Q95 – Não consigo estudar.	6,11	9,65	20,26	63,99

Fonte: Elaboração própria

Conforme mencionamos no capítulo 5, investigamos possíveis correlações entre as variáveis do perfil do estudante e os fatores, realizando comparações através do teste de Mann-Whitney (CONOVER, 1980). Em relação ao F1, averiguamos se havia diferenças significativas nas respostas dos participantes do 1º e 3º ano. Também analisamos se haveria alguma correlação entre a diversidade étnica e os índices de mal-estar entre os estudantes. Além disso, se haveria alguma diferença entre os participantes religiosos ou não e entre o gênero feminino e masculino. Ao adotarmos um nível de significância de 5% (Valor-p <0,05)⁶¹, as análises não apontaram diferenças significativas quanto à etnia, religião ou gênero. Porém houve diferença (Valor-p <0,01) entre os participantes do 1º e 3º ano. De acordo com a AFE, a pontuação do F1 variou num escore de 11 a 44 pontos. O Gráfico 2 demonstra que a pontuação mínima do 3º ano foi de 11 pontos, com 38 pontos na mediana (sempre nos gráficos pela linha mais escura), ou seja, os estudantes reportaram maior sofrimento em consequência de agressões que os do 1º ano.

⁶¹ Nível de significância adotado na perspectiva da estatística (CONOVER, 1980).

Gráfico 2 - Comparação do F1 em relação ao ano do curso



Fonte: Elaboração própria

Os quadros e gráficos contendo os dados completos das comparações envolvendo o F1 estão disponíveis no Apêndice H. As discussões a respeito desses dados serão apresentadas na sequência do trabalho.

6.4.2 Sobre o bullying (e cyberbullying)

Em associação com os efeitos das agressões, analisamos os dados do segundo fator, que chamamos de F2 – Bullying. A AFE apontou um escore de 16 a 64 pontos para este fator, agrupando 16 questões. A maioria dos itens (Q33 a Q43; Q45 a Q48) faz parte da seção 3.2 do questionário⁶² que indaga sobre situações de intimidação entre pares. Os estudantes foram convidados a marcar a frequência com que situações de intimidação ocorreram consigo ou com colegas nos últimos quatro meses. A questão 67 da Seção 4 – *As relações sociais e o clima de segurança* – também se agrupou no F2. Esse item fala sobre o professor fingir não perceber as intimidações ou agressões entre os estudantes.

Como uma das características mais relevantes do bullying é a repetição, interessou-nos reunir as respostas *Sempre* e *Algumas vezes*. Neste caso, os percentuais de várias questões se destacam. Os dados apontam que 23,9% dos estudantes indicam a ocorrência de situações em que os colegas *tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações*

⁶² Apêndice B.

que causam constrangimento ou raiva. Em resposta a outra questão, 21,7% afirmam que os colegas *colocam apelidos que incomodam*. Um percentual semelhante, 25,47%, foi encontrado entre os que atestam situações em que colegas *ridicularizam ou insultam por causa de convicções filosóficas e ou religiosas*. Também verificamos que 26,19% dos participantes reportaram que *o grupo de estudantes que pratica a intimidação é o mesmo*.

Sobre as práticas de intimidação no meio virtual (cyberbullying), somamos também as respostas *Apenas uma vez* pois, conforme argumentamos no capítulo 3, basta apenas uma única postagem para que haja a perpetração da intimidação e humilhação, sendo assim, 27,13% dos participantes afirmaram que os colegas *usam a internet, celular e ou redes sociais para insultar, zoar, ofender ou ameaçar*. Também verificamos que 18,56% já vivenciaram ou presenciaram situações em que foram fotografados ou filmados sem perceber e tiveram suas imagens divulgadas na rede sem consentimento.

Por fim, destacamos que 32,68% dos participantes afirmam que os professores ou outros membros da UNESP *fingem que não percebem* os casos de agressões entre os estudantes. Os dados detalhados dos itens que compõem o F2 podem ser acompanhados na Tabela 7.

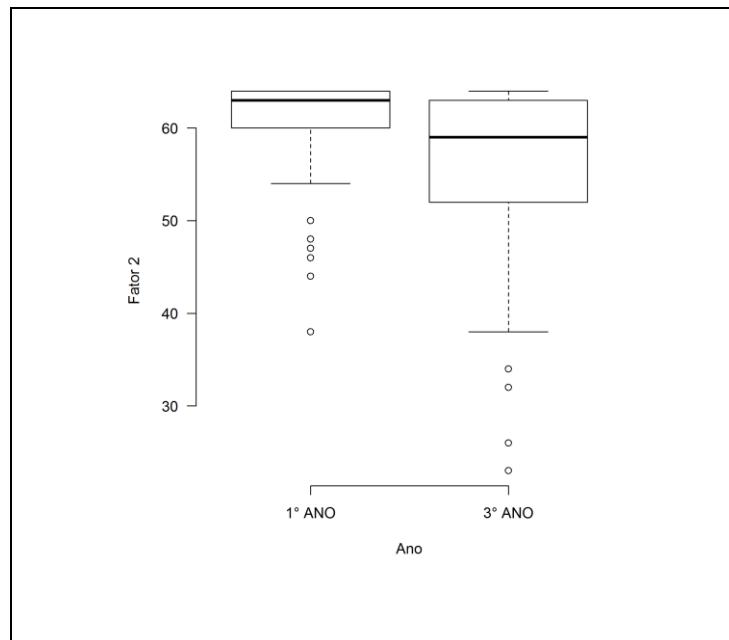
Tabela 7 - Dados descritivos sobre práticas que caracterizam o bullying

Questão (Sobre situações de intimidação entre você e seus colegas: Marque se essas situações ocorrem ou ocorreram com VOCÊ ou com COLEGAS nos últimos quatro meses)	Respostas (%)			
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca
Q33 – Impedem de participar das atividades e jogos.	0,63	4,73	3,15	91,48
Q34 – Tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras e gozações que causam constrangimento ou raiva.	2,52	21,38	9,43	66,67
Q35 – Colocam apelido que incomodam.	2,83	18,87	6,6	71,7
Q36 – Quebram ou roubam pertences pessoais	1,26	2,2	5,66	90,88
Q37 – Ameaçam para causar medo	1,26	5,68	6,31	86,75
Q38 – Ridicularizam ou insultam por causa de convicções filosóficas ou religiosas.	4,4	21,07	10,69	63,84
Q39 – Ridicularizam ou insultam por causa da naturalidade e origem.	0,95	12,3	9,46	77,29
Q40 – Desprezam ou fazem piadas em função da condição financeira.	0,31	7,86	8,49	83,33
Q41 – Insultam ou discriminam por causa da cor de pele.	2,53	11,08	6,01	80,38
Q42 – Insultam ou discriminam por causa da orientação sexual.	3,15	16,09	9,15	71,61
Q43 – Agredem fisicamente.	-----	2,54	3,81	93,65
Q45 – Usam a internet, celular e ou redes sociais para insultar, zoar, ofender ou ameaçar.	5,99	12,62	8,52	72,87
Q46 – Fotografam, ou filmam sem que eu ou outra pessoa perceba e divulgam esse material na rede sem consentimento.	3,46	8,18	6,92	81,45
Q47 – Ameaçam excluir das atividades	1,58	5,05	10,09	83,28
Q48 – Os grupos de estudantes que pratica a intimidação é o mesmo.	9,9	16,29	6,07	67,73
Q67 – Fingem que não percebem (Professores ou outros membros da UNESP)	5,5	27,18	7,77	59,55

Fonte: Elaboração própria

Ao realizarmos uma análise comparativa do F2 com as questões do perfil do estudante, não encontramos diferenças significativas entre etnias, ou quanto à religião, condição socioeconômica ou quantidade de amigos que possuem na faculdade. Todavia, verificamos novamente uma diferença entre 1º e 3º ano (Valor-p <0,01), havendo mais relatos de práticas características de bullying por parte dos participantes do 3º ano. A pontuação mínima para esse grupo foi de 23 pontos, enquanto que, no 1º ano, foi de 38. Os estudantes do 1º ano também alcançaram uma pontuação maior no 1º quartil, na mediana e no 3º quartil.

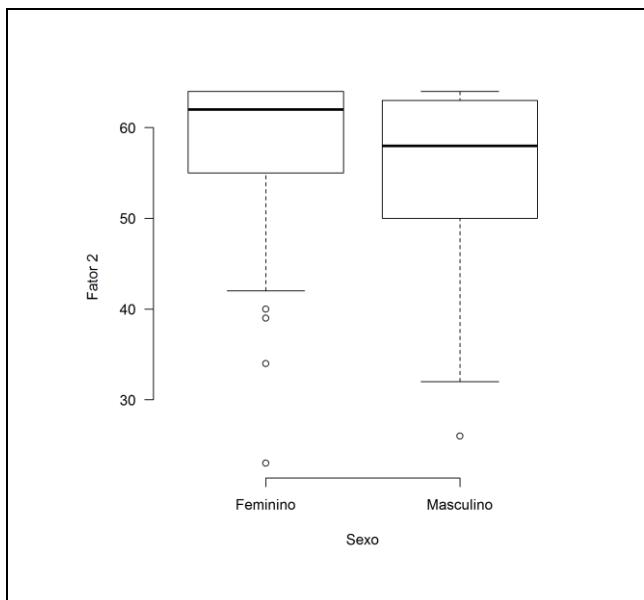
Gráfico 3 - Comparação do F2 em relação ao ano do curso



Fonte: Elaboração própria

Houve diferença (Valor-p <0,01) também nas respostas separadas por gênero. As respostas dos estudantes do gênero masculino alcançaram menores pontuações no 1º quartil, na mediana e no 3º quartil, indicando que homens reportaram mais casos de bullying. Os quadros e gráficos contendo os dados completos das comparações envolvendo o F2 estão disponíveis no Apêndice H. Os Gráficos 3 e 4 apresentam as diferenças das respostas entre os anos e gênero.

Gráfico 4 - Comparação do F2 em relação ao gênero



Fonte: Elaboração própria

Após as considerações sobre os dados que nos dão suporte para as investigações de práticas de intimidação e agressões entre os estudantes, seguimos analisando as respostas aos itens relacionados às práticas típicas de assédio moral.

6.4.3 Sobre o assédio moral

Denominamos o terceiro fator elencado pela AFE como F3 – Assédio moral. Agruparam-se as questões 4, 5 e 8 a 14 da Seção 1 – *As relações sociais na faculdade* – e a questão 64 da Seção 4 – *As relações sociais e o clima de segurança* –, totalizando 10 itens com escore de 10 a 40 pontos, sendo que a carga fatorial das respostas indica que, quanto menor a pontuação, maior a possibilidade de assédio.

Ao somarmos o percentual de respostas positivas para as alternativas *Muitas vezes* e *Sempre*, verificamos que 19,24% dos participantes afirmam haver *conflitos entre estudantes e professores*. O percentual de *conflitos entre os estudantes e o diretor ou funcionários administrativos da UNESP* é menor, totalizando 10,72%. Os respondentes também afirmam que os professores *implicam com alguns estudantes* (22,32%), impedem que expressem *suas opiniões, conhecimentos, experiências e posicionamentos* (14,46%). Ademais, 5,68% afirmam ter presenciado alguma situação em que um docente fez ameaças, 11,04% afirmam que os *professores caçoam ou humilham alguns estudantes*, desvalorizando e comparando

com os colegas (15,51%) e tratando de maneira injusta (19,94%). Há também respostas que indicam haver estudantes que são mais favorecidos que outros pelos professores (22,95%), além de 32,18% afirmarem ter medo *Sempre* ou *Algumas vezes* de alguns professores. A Tabela 8 apresenta os principais dados descritivos do F3.

Tabela 8 - Dados descritivos sobre práticas que caracterizam o assédio moral

Questões (Indique o quanto você vê ou viu situações abaixo ocorrem em sua faculdade)	Respostas (%)			
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
Q4 – Conflitos entre estudantes e professores.	4,1	15,14	60,25	20,5
Q5 – Conflitos entre estudantes e o diretor ou funcionários administrativos da UNESP.	3,15	7,57	36,91	52,37
Q8 – Implicam com alguns estudantes.	4,4	17,92	46,54	31,13
Q9 – Impedem que os estudantes expressem suas opiniões conhecimentos, experiências e posicionamentos.	1,57	12,89	44,03	41,51
Q10 – Ameaçam alguns estudantes.	0,63	5,35	17,92	76,1
Q11 – Caçoam ou humilham alguns estudantes.	1,26	9,78	36,28	52,68
Q12 – Desvalorizam suas ações comparando-os a outros.	3,8	11,71	36,08	48,42
Q13 – Tratam os estudantes de maneira injusta.	3,48	16,46	42,09	37,97
Q14 – Favorecem alguns estudantes mais que outros.	5,97	16,98	39,62	37,42
(Marque se você vê ou viu essas situações abaixo ocorrerem na faculdade)	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca
Q64 – Tenho medo de alguns professores	7,89	24,29	12,62	55,21

Fonte: Elaboração própria

No caso do F3 optamos por comparar as respostas com os mesmos itens de perfil mencionados nos fatores 1 e 2. Porém, analisamos também a correlação entre a percepção dos estudantes a respeito do seu desempenho nos estudos e de como acreditam ser vistos pelos colegas, pela família e nas relações de amizade (questões 120 e 122 do questionário). Objetivando aprimorar e aprofundar a análise, utilizamos o pós teste de Dunn para verificar a correlação ou distinção entre os alunos que responderam *Muito Bem*, *Bem*, *Nem bem nem mal*, *Mal* ou *Muito Mal*. Verificamos uma diferença significativa (Valor-p<0,01) nos casos em que os estudantes acreditam estar *Muito bem* ou *Bem* nos estudos, alcançando pontuação mais alta do que os que declararam estar *Nem bem nem mal* ou *Mal*. Também há diferença (Valor-p<0,01) entre os que acreditam que as pessoas da faculdade os veem *Muito bem* e *Bem* e os que são vistos como estando *Nem bem nem mal*, *Mal* ou *Muito mal*. A Tabela 9 apresenta os detalhes das comparações incluindo os resultados do pós teste de Dunn.

Tabela 9 - Percepção do desempenho acadêmico e como são vistos na faculdade

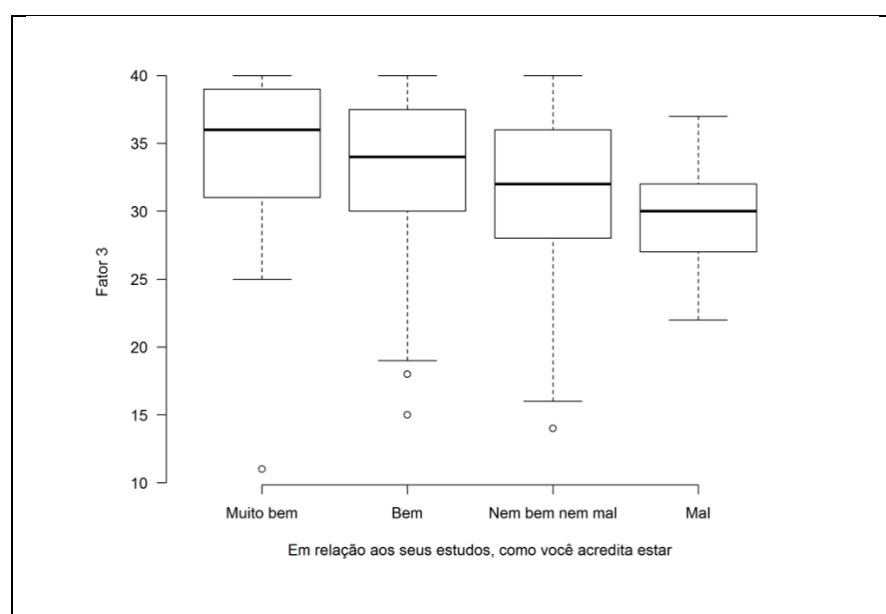
Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	Dunn*
Muito bem	47	11	31	36	39	40	<0,01	a
Bem	160	15	30	34	37,5	40		a
Nem bem nem mal	89	14	28	32	36	40		b
Mal	15	22	27	30	32	37		b

*letras diferentes indicam diferenças entre os grupos, ao nível de 0,05 de significância

Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir: Na sua faculdade.	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	Dunn*
Muito Bem	73	11	31	35	38	40	<0,01	a
Bem	144	14	30	33	38	40		ab
Nem bem nem mal	79	16	27	32	36	40		b
Mal	13	21	27	29	32	40		ab
Muito mal	2	20	20	26	32	32		ab

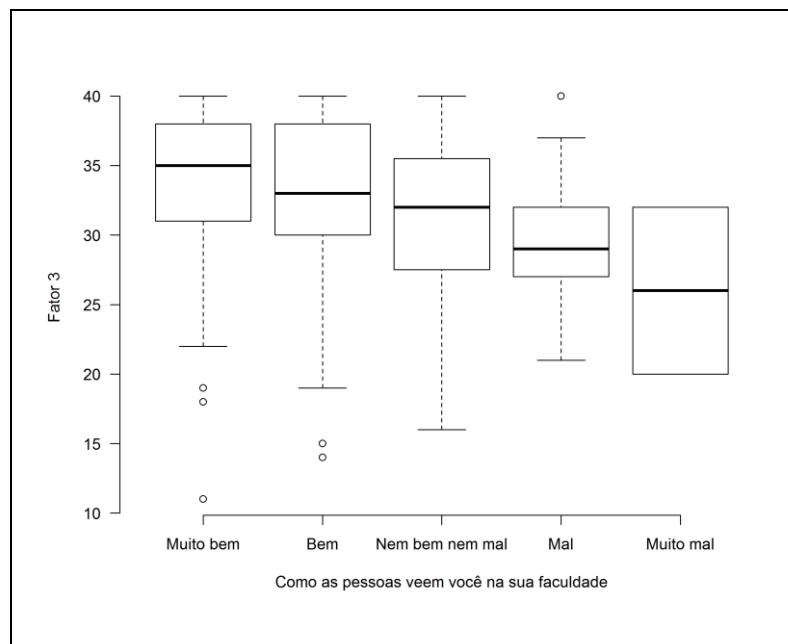
Fonte: Elaboração própria

Portanto, as comparações indicam que os participantes que acreditam estar bem nos estudos e se sentem bem-vistos pelas pessoas em geral na faculdade, reportam menos ocorrências de assédio moral. Os Gráficos 5 e 6 apresentam detalhes sobre a pontuação de cada grupo.

Gráfico 5 - Comparaçao do F3 em relação a percepção do desempenho acadêmico

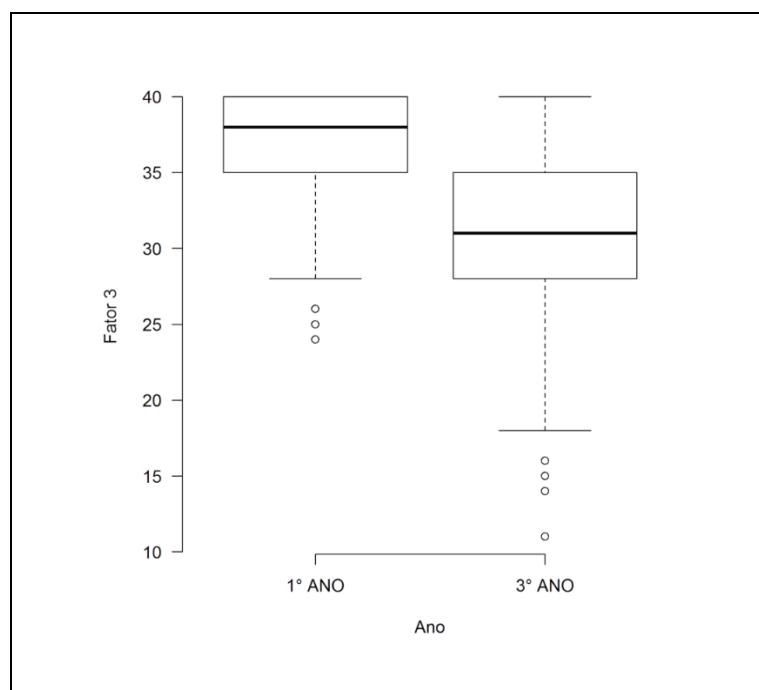
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6 - Comparação do F3 e a percepção de como o são vistos na faculdade



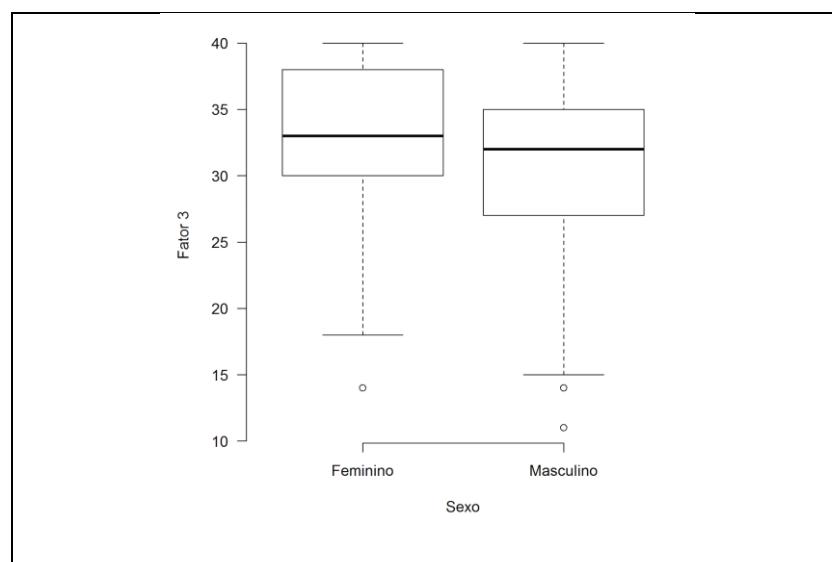
Fonte: Elaboração própria

A análise também indica que os estudantes do 3º ano reportam mais manifestações de assédio moral (Valor-p <0,01), sendo a pontuação mínima (11 pontos) inferior à do 1º ano em todos os pontos de comparação, conforme pode ser acompanhado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Comparação entre o F3 e o ano do curso

Fonte: Elaboração própria

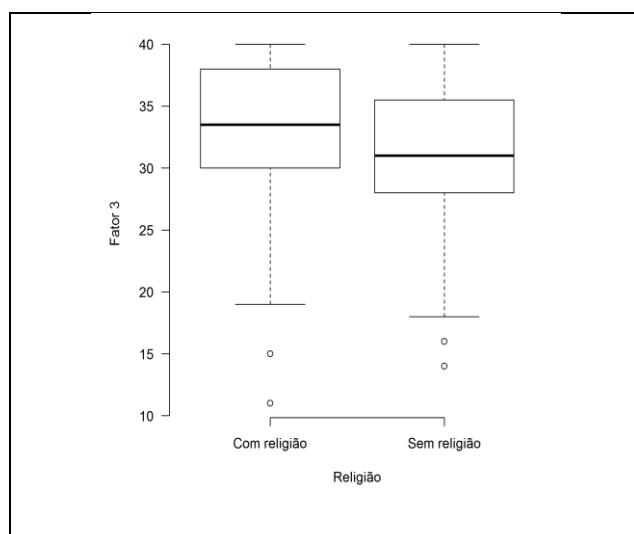
Verificamos ainda que as pessoas do gênero masculino reportam mais ocorrências de assédio (Valor-p 0,01), sendo a pontuação mínima também de 11 pontos. O Gráfico 8 apresenta os detalhes da comparação entre o F3 e o gênero.

Gráfico 8 - Comparação entre F3 e os gêneros

Fonte: Elaboração própria

A análise também indicou uma diferença (Valor-p 0,01) entre os estudantes que têm religião e os sem religião. A pontuação mínima (11 pontos) é menor entre religiosos, entretanto, segue maior no 1º quartil, mediana e 3º quartil. Portanto, os estudantes não religiosos alegam ver ou ter visto práticas de intimidação entre a autoridade e os estudantes em maior quantidade que os religiosos. Os detalhes estão apresentados no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Comparação entre o F3 e religião



Fonte: Elaboração própria

Após apresentarmos detalhes dos dados analisados a partir dos fatores 1, 2 e 3, inferimos que há fortes indícios de que a rotina dos estudantes das licenciaturas envolve também problemas de convivência. Os dados confirmam a ocorrência de práticas de intimidação e agressão entre pares características do fenômeno bullying e do cyberbullying. Além do mais, encontramos indícios de práticas de intimidação por parte dos docentes para com os estudantes. No próximo estudo, seguiremos apresentando mais alguns dados sobre manifestações que podem comprometer o clima de segurança e a qualidade da convivência na universidade.

6.5 Estudo 2 – A percepção de apoio em meio aos problemas de convivência

O segundo objetivo proposto nesta investigação é verificar, na percepção desses estudantes, a eficácia ou não das intervenções da universidade às situações de violência vividas. A resposta a este objetivo dependia dos resultados do primeiro, que, como pudemos

acompanhar, indicam que a qualidade convivência na UNESP, muitas vezes, tem sido comprometida pela violência.

Os dados que analisaremos no presente estudo estão relacionados ao Fator 4 – Percepção da postura docente, o Fator 5 – Percepção da postura da universidade, o Fator 6 – Percepção do apoio em contextos de agressões diversas e cyberbullying e o Fator 8 – Apoio dos pares. Deste ponto em diante, nomearemos os fatores como F4, F5, F6 e F8.

6.5.1 Sobre o que os participantes pensam a respeito da postura docente em meio às práticas de intimidação

Os resultados obtidos no F4 são decorrentes das respostas às questões 69 a 80, dispostas na Seção 4 do instrumento – *As relações sociais e o clima de segurança*. Para responder às perguntas os participantes teriam que marcar com qual frequência veem ou viram os professores ou outros membros da UNESP apresentarem atitudes em casos de agressões entre estudantes. Pensando na importância de considerar a frequência das intimidações, somamos os percentuais das respostas *Sempre* e *Algumas vezes* para analisar o quanto os estudantes se sentem apoiados pela autoridade.

Ao somar as respostas *Sempre* ou *Algumas vezes*, verificamos que 39,81% dos participantes afirmam que os problemas são encaminhados para a direção ou vice direção da faculdade. Semelhantemente, 37,54% já viram professores advertindo colegas verbalmente por intimidar ou agredir os pares, 22,78% relatam a instalação de comissões de averiguação ou de sindicâncias e 41,61% afirmam que já presenciaram situações em que a autoridade ajudou os estudantes a resolverem seus problemas.

Outros dados sobre o apoio da autoridade se destacaram, como o fato dos professores ou outros membros da UNESP apoiarem ou defenderem *Sempre* ou *Algumas vezes* os agredidos (31,39%) e ouvirem os estudantes e os convidarem a reparar seus erros (32,16%). Em contrapartida, embora menores, encontramos percentuais de ações (somando *Sempre* ou *Muitas vezes*) menos assertivas por parte dos docentes, como dar advertências escritas (11,33%), ameaçar (7,77%), tentar justificar o aluno que agrediu (12,95%) e orientar o aluno que está sendo insultado ou maltratado a mudar seu comportamento para “ajudar” a resolver o problema (20,45%). Neste último caso, essa forma de intervenção por pode estar fundamentada na ideia de que alguns alvos são realmente provocadores, entretanto, alertamos que entre esses casos pode haver também uma manifestação de desengajamento moral (culpabilização da vítima). Aprofundaremos tais explicações por ocasião da discussão

dos resultados.

Os dados descritivos detalhados das questões que compõem o F4 estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 - Dados descritivos sobre a percepção de apoio por parte da autoridade

Questões (Marque com qual frequência você vê ou viu os PROFESSORES ou OUTROS MEMBROS DA UNESP apresentarem essas atitudes em casos de agressões entre estudantes em sua faculdade)	Respostas (%)			
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca
Q69 – Encaminham para a direção e vice-direção.	11,33	28,48	10,03	50,16
Q70 – Chamam a família dos alunos envolvidos.	3,88	12,94	5,18	77,99
Q71 – Dão broncas ou advertências verbais.	10,68	26,86	14,24	48,22
Q72 – Dão advertências escritas.	2,59	8,74	5,5	83,17
Q73 – Instalam comissões de averiguação ou de sindicância.	5,18	17,8	10,36	66,67
Q74 – Ameaçam.	0,97	6,8	7,44	84,79
Q75 – Ajudam os estudantes a resolverem estes problemas.	10,32	31,29	19,68	38,71
Q76 – Tentam justificar o aluno que agrediu.	2,59	10,36	6,8	80,26
Q77 – Apoiam ou defendem o agredido.	7,44	23,95	9,39	59,22
Q78 – Ouvem os estudantes envolvidos e os convidam a repararem seus erros.	9,97	22,19	12,86	54,98
Q79 – Instruem o aluno a registrar um boletim de ocorrência na polícia.	8,39	21,94	8,71	60,97
Q80 – Orientam o aluno que está sendo insultado ou maltratado a mudar de comportamento para “ajudar” a acabar com o problema.	6,49	13,96	7,79	71,75

Fonte: Elaboração própria

Ao realizarmos comparações dos dados provenientes do F4 com os itens de perfil do estudante, não encontramos diferenças relevantes entre os anos, etnias, religião ou gênero. Como apresentamos no início deste capítulo, a AFE demonstrou que as conclusões mais profundas deste fator demandariam uma amostra maior e a revisão dos itens no questionário. Inclusive, se levarmos em conta que o valor obtido com a análise do poder de teste (0,12) verificamos que seria necessário que obtivéssemos um N superior a 318 estudantes para encontrarmos diferenças significativas entre as respostas.

6.5.2 Sobre o que os estudantes pensam a respeito da postura da universidade diante da violência

A AFE reuniu no Fator 5 – Percepção do sistema da universidade – os itens 21, 22, 23, 25, 26, 29, 31 e 32. Todas essas questões estão dispostas na Seção 2 do instrumento que aborda *as relações dos estudantes com os regulamentos e o regimento da UNESP e situações de violência*. As respostas encontradas nesse fator geraram um escore com pontuação de 8 a 32 pontos e, assim como nos anteriores, quanto maior a pontuação, melhor a percepção que os participantes têm a respeito da maneira como a universidade lida com as situações de

violência.

Ao perguntarmos com que frequência os estudantes veem ou viram posturas de apoio por parte da universidade, 34,39% dos participantes relataram nunca ter presenciado ocorrências em que os estudantes que cometem alguma violência contra os colegas dentro da UNESP ou em moradias estudantis foram investigados. Sobre as punições justas para esses casos, 42,9% também afirmaram que nunca viram tais providências e, ainda, 41,61% nunca viram um caso em que o estudante que sofreu violência recebeu a devida proteção. Em contrapartida, 65,61% afirmam que, *Algumas vezes, Muitas vezes ou Sempre*, a universidade tomou providências em casos de violência entre estudantes, 57,1% afirmam que foram dadas punições justas e 58,39% responderam que as vítimas recebem a devida proteção, ou seja, há um percentual significativo de respostas positivas sobre as intervenções por parte da universidade. Os dados a respeito dessas questões estão detalhados na Tabela 11.

Tabela 11 - Dados descritivos sobre a postura da universidade em casos de violência entre estudantes

Questões (Marque com que frequência você vê ou viu as situações apresentadas abaixo ocorrerem em sua faculdade)	Respostas (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Q21 – Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em Moradias estudantis são investigados.	34,39	38,85	15,61	11,15
Q22 – Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em moradias estudantis são punidos de forma justa.	42,9	39,68	11,29	6,13
Q23 – Estudantes que sofrem violências por outros colegas recebem a devida proteção.	41,61	39,03	12,26	7,1

Fonte: Elaboração própria

As respostas aos demais itens do fator indicam que ainda há estudantes que desconhecem os expedientes disponíveis para acolher denúncias. Ao questionarmos a respeito do quanto os estudantes conhecem e compreendem as normas sobre convivência já existentes na universidade, 22,71% responderam *Nada*, 57,73% responderam *Um pouco* e 19,55% responderam *O Suficiente* ou *Muito*. Percentuais semelhantes foram encontrados nas respostas sobre o quanto os estudantes conhecem os serviços de proteção aos ingressantes ou calouros, em que 20,82% responderam *Nada*, 55,21% responderam *Um pouco* e 23,98% afirmaram conhecer *O suficiente* ou *Muito*. A Tabela 12 apresenta detalhes das questões.

Tabela 12 - Dados descritivos sobre o conhecimento de normas, portarias e sistemas de acolhimento de denúncias

Questões (Marque o quanto você acha que os estudantes conhecem as normas e serviços abaixo)	Respostas (%)			
	Nada	Um pouco	O suficiente	Muito
Q25 – Os estudantes conhecem e compreendem as normas e portarias que já existem sobre convivência na UNESP e na Faculdade.	22,71	57,73	17,03	2,52
Q26 – Os estudantes conhecem serviços de proteção aos ingressantes ou calouros como: Ouvidoria, Comissão de Recepção de Ingressantes, Assistência Social	20,82	55,21	16,72	7,26

Fonte: Elaboração própria

Além disso, ainda que até o momento os dados apresentados sejam provenientes de itens agrupados nos fatores devido à maior consistência interna (α mínimo de 0,70), optamos por analisar algumas questões (que foram excluídas dos fatores pela análise fatorial) em separado, por julgarmos os resultados relevantes para a investigação como um todo.

No caso deste estudo, destacamos os dados do item 24 – *Os estudantes não recorrem aos serviços de proteção por receio de sofrerem algum tipo de retaliação*, e verificamos que 75,72% veem ou viram essa situação *Sempre, Muitas vezes* ou *Algumas vezes*. Este item é tão necessário porque suas respostas nos oferecem indícios de problemas no clima de segurança na universidade e da presença de práticas de intimidação típicas do bullying

Alguns itens do F5 também abordam questões envolvendo a relação entre professores e alunos. Ao elencarmos a questão de as regras serem justas e válidas para todos, 43,95% dos estudantes responderam *Nunca* e 56,06% responderam *Algumas vezes, Muitas vezes* ou *Sempre*. Sobre a frequência em que situações de injustiças cometidas por professores são averiguadas 30,99% dos participantes responderam *Nunca* e 69,01% responderam *Algumas vezes, Muitas vezes* ou *Sempre*. Outros detalhes estão disponíveis na Tabela 13.

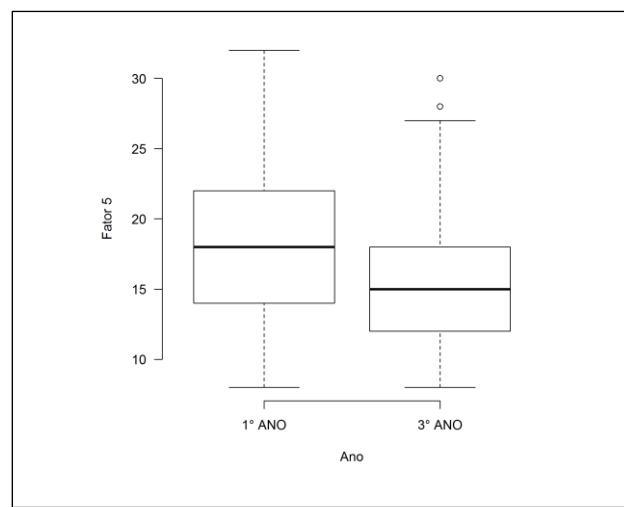
Tabela 13 - Sobre a postura da universidade diante de problemas entre professores e estudantes

Questões (Marque com que frequência você vê ou viu ocorrerem as situações apresentadas abaixo em sua faculdade)	Respostas (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Q29 – As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, diretor).	43,95	33,44	13,38	9,24
Q31 – Quando ocorrem situações de conflito entre professores e alunos, os estudantes podem contar com os Conselhos de Curso, Direção ou Ouvidoria para ajudar a resolvê-los.	16,72	48,26	18,61	16,4
Q32 – Quando há denúncias de injustiças cometidas pelo professor, elas são devidamente averiguadas.	30,99	46,01	16,61	6,39

Fonte: Elaboração própria

Realizamos comparações com as variáveis do perfil do estudante e encontramos diferenças significativas entre os anos (Valor-p = <0,01) e religião (Valor-p = <0,02). Os alunos do terceiro ano apresentam a mesma pontuação mínima que o 1º ano, porém pontuação menor em todas as demais marcações, da mesma maneira que os alunos sem religião. Os detalhes estão apresentados nos Gráficos 10 e 11.

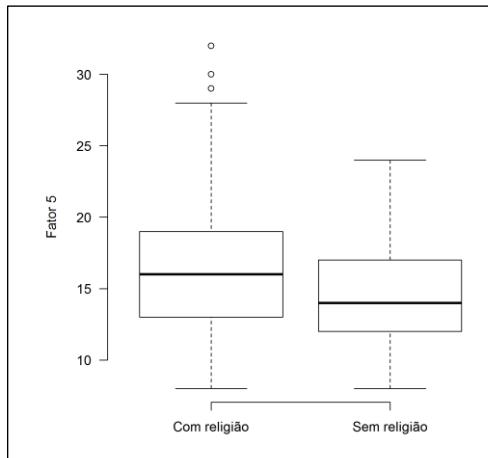
Gráfico 10 - Comparação entre o F5 e os anos



Fonte: Elaboração própria

É possível constatar com o auxílio do Gráfico 10 e 11 que os estudantes do 3º ano e os que se classificam como sem religião têm uma percepção menos otimista dos sistemas de gestão dos problemas de convivência na universidade. Em ambos os casos, a pontuação máxima do score foi inferior a 20 pontos. Abordaremos mais profundamente essas comparações na discussão dos resultados.

Gráfico 11 - Comparação entre o F5 e religião



Fonte: Elaboração própria

Os demais gráficos gerados a partir da análise do F5 estão disponíveis no Apêndice H. A seguir, apresentaremos detalhes relacionados ao F6.

6.5.3 A quem pedem ajuda quando sofrem agressões diversas ou cyberbullying? Percepção do acolhimento do sistema universitário

Os dados provenientes das questões 50 a 56 – pertencentes à seção 3 do instrumento que fala sobre situações de intimidações entre os pares – se agruparam no F6. Foi solicitado aos respondentes que marcassem a quem pediriam ajuda se fossem agredidos, insultados, tivessem fotos ou vídeos ofensivos postados na internet, etc. A primeira coisa que nos chama a atenção é que a AFE excluiu as questões 49 (*Aos meus colegas*) e 57 (*A minha família...*), em função do número irrelevante de respostas. Portanto, ainda que haja alguma eventual deficiência no sistema de acolhimento de denúncias de agressões diversas e cyberbullying, os estudantes contariam com a universidade se passassem por isso. Acreditamos que esse item seja relevante para as demais investigações e instrumentos posteriores, por essa razão, resolvemos destaca-lo aqui. Retomaremos essa questão por ocasião das discussões.

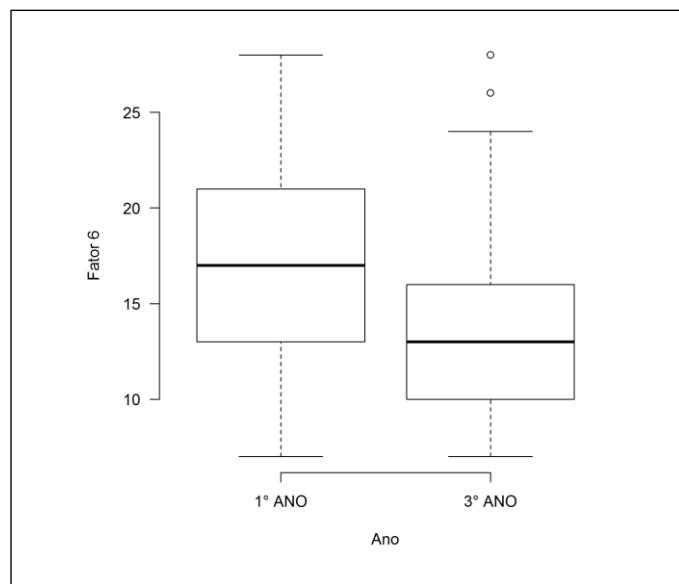
Verificamos que a maioria dos estudantes respondeu que pediria ajuda aos professores ou a coordenação do curso, sendo que 79,5% dos pediriam ajuda *A um professor* e 77,53% recorreriam a coordenação do curso *Algumas vezes, Muitas vezes ou Sempre*. Os menos procurados seriam os funcionários (53,63% responderam *Nunca*). Os dados detalhados do F6 estão disponíveis na Tabela 14.

Tabela 14 - Dados descritivos das questões do F6

Questões (Marque a quem pediria ajuda se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet, etc.)	Respostas (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Q50 – A um professor.	20,5	46,69	16,72	16,09
Q51 – Ao diretor ou vice-diretor de sua unidade.	40,63	35,56	8,25	15,56
Q52 – A coordenação do curso.	22,47	34,81	19,3	23,42
Q53 – A comissão de Recepção de Alunos Ingressantes.	40,32	33,33	13,65	12,7
Q54 – À assistente social do campus	32,39	33,02	16,35	18,24
Q55 – À Ouvidoria Local ou Geral da UNESP	36,48	32,7	11,95	18,87
Q56 – A um funcionário da Faculdade.	53,63	34,07	6,62	5,68

Fonte: Elaboração própria

A compararmos o F6 entre os anos, verificamos pontuações baixas tanto entre os estudantes do 1º ano como 3º. Porém, a diferença é significativa (Valor-p = <0,01), demonstrando que os participantes do 3º ano acreditam menos que possam ser ajudados por alguém ou algum setor da universidade em casos de cyberbullying. No gráfico 12 podemos perceber que a pontuação do 3º ano no 1º quartil, na mediana, no 3º quartil e a máxima são inferiores à pontuação da mediana do 1º ano.

Gráfico 12 - Comparação do F6 em relação ao ano do curso

Fonte: Elaboração própria

Realizamos comparações entre outros itens do perfil, mas não encontramos diferenças significativas. Os gráficos que detalham esses itens estão disponíveis no Apêndice H.

6.5.4 Sobre a percepção do apoio dos pares na vivência de problemas na convivência

O F8 está relacionado aos dados de apenas duas questões – Q81 e Q82. O fato dessas duas questões terem se agrupado e gerado um fator separado dos outros é muito relevante, pois revela a importância dos pares e reitera o quanto esse dado está de acordo com a literatura atual e a necessidade de se pensar as intervenções aos problemas de convivência através do protagonismo dos próprios estudantes. Essa ideia será retomada na discussão.

Ao perguntarmos aos participantes sobre a frequência em que veem ou viram os colegas da UNESP apresentando atitudes de ajuda, apoio e proteção quando ocorrem agressões entre estudantes, 65,28% afirmam que já presenciaram a ajuda dos pares aos envolvidos em agressões *Algumas vezes* ou *Sempre*. Sobre o apoio e proteção oferecido aos colegas que sofreram violência, 71,25% afirmaram ter presenciado *Algumas vezes* ou *Sempre*. Os detalhes das respostas dadas a questões do F8 estão dispostos na Tabela 15.

Tabela 15 - Dados descritivos sobre o apoio entre pares em situações de agressão

Questões (Marque com qual frequência você vê ou viu COLEGAS da UNESP apresentarem essas atitudes quando ocorrem agressões entre estudantes da faculdade)	Respostas (%)			
	Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
Q81 – Ajudam os estudantes envolvidos a resolverem problemas de convivência.	23,57	11,15	45,22	20,06
Q82 – Dão apoio e proteção ao estudante que sofreu uma violência	20,13	8,63	40,26	30,99

Fonte: Elaboração própria

Neste fator não encontramos diferenças significativas nas comparações entre os itens do perfil do estudante, justamente porque o valor do poder de teste do fator (0,26) indica que para encontrar diferenças significativas seria necessária uma ampliação da amostra, o que não foi possível devido ao tempo que tínhamos disponível para esta investigação.

Ao concluirmos a apresentação dos dados do Estudo 2 é possível verificar que há fragilidades que precisam ser analisadas pela universidade para que os estudantes se sintam mais seguros e apoiados. Além disso, elencamos aqui algumas outras vulnerabilidades que

comprometem o clima de segurança percebido pelos participantes. Embora os itens 60, 61, 62 e 63 tenham sido excluídos da análise dentro dos fatores, achamos por bem apresentar alguns dados oriundos dessas questões, pois entendemos que há uma necessidade de que em futuras pesquisas tenhamos um questionário que seja aplicável em outras amostras com perfis de populações e interações sociais diferentes. Na Tabela 16 podemos acompanhar dados sobre a percepção do clima de segurança.

Tabela 16 - Dados descritivos dos itens sobre o clima de segurança na universidade

Questões (Marque se você vê ou viu essas situações abaixo ocorrerem na faculdade)	Respostas (%)			
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca
Q60 – Alguns estudantes traficam drogas dentro da universidade	5,38	26,9	9,18	58,54
Q61 – Alguns estudantes trazem armas, facas, canivetes, etc.	2,53	5,7	6,96	84,81
Q62 – Há roubos ou furtos dentro do campus	4,46	21,34	13,38	60,83
Q63 – Tenho medo de alguns estudantes	3,16	18,35	13,92	64,56

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos estes dados, mais uma vez, somamos as respostas *Sempre* e *Algumas vezes* por estabelecerem uma frequência de acontecimentos que merecem atenção. Destacamos as afirmações de 32,28% dos participantes que reportam o tráfico frequente de drogas na faculdade e 25,8% que afirmam que há roubos ou frutos dentro do campus. Além disso, observamos que o percentual de 21,51% daqueles que têm medo de alguns estudantes é semelhante ao dado apresentado no Estudo 1, em que 26,19% dos alunos afirmam que o grupo que pratica as intimidações é o mesmo.

Realizarmos o teste de associação das respostas (qui-quadrado) com os itens de perfil e encontramos uma diferença significativa (Valor-p <0,01) nas respostas da questão 61 (Marque se você vê ou viu *estudantes que trazem armas, facas, canivetes, etc.*) quando comparamos as respostas dos estudantes que se declararam sem religião e os religiosos. Observando os percentuais, verificamos um predomínio da resposta *Nunca* entre os que têm religião (89,26%); já esse percentual entre os sem religião foi menor (69,01%). Nas respostas *Sempre*, *Algumas vezes* e *Apenas uma vez* os maiores percentuais de respostas predominam entre os não religiosos, somando 30,99% para os não religiosos e 10,75% entre os religiosos. Quanto ao gênero, há também uma diferença significativa (Valor-p <0,01) nas respostas, sendo que 88,56% das mulheres *Nunca* viram essas situações; já o percentual entre os homens cai para 74,36%. Dadas as fragilidades apontadas pela AFE na Q61, entendemos que esses dados precisarão ser analisados mais profundamente numa próxima investigação.

Ainda que todas essas questões envolvam variáveis muito subjetivas, reiteramos a importância desses dados gerarem uma reflexão que resulte em propostas de mudanças na comunidade universitária.

6.6 Estudo 3 – Discussão sobre os temas da convivência e o preparo dos futuros professores

O terceiro objetivo desta pesquisa foi averiguar entre os estudantes se existem propostas de formação em seus cursos de licenciaturas para o tema da convivência na escola. A partir do estudo exploratório dos dados de outras pesquisas sobre a formação inicial dos professores (CUNHA, 2007, 2010; PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; BEHRENS, 2007; BOLZAN, 2008; RAZERA, NARDI, 201; NÓVOA, 2013; GATTI, 2014^a; GATTI, 2014^b; JUNGES, BEHRENS, 2015; GONÇALVES *et al.*, 2017), nossa hipótese era de que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os cursos de licenciatura ofereçam uma formação mais ampla sobre os temas da convivência e os problemas que podem interferir em sua qualidade. Para obter essas respostas analisamos os dados a partir do Fator 7 – Discussão de temas referentes às relações interpessoais. Esse fator inclui cinco itens do questionário. Na sequência, apresentaremos dados descritivos dessas questões, bem como as comparações com os itens do *perfil do estudante*. Do mesmo modo, nomearemos o fator como F7.

6.6.1 Sobre a discussão de temas referentes às relações interpessoais nas licenciaturas

As questões 18, 96, 97, 98 e 99 se agruparam no F7. A pontuação mínima para o fator foi de 5 pontos e a máxima de 20. Sobre a participação de discussões e mudanças dentro da própria universidade, 56,6% dos participantes afirmam que esse espaço ainda é reduzido (respostas *Nunca* ou *Algumas Vezes*) e 43,4% responderam que veem ou viram isso acontecer *Muitas vezes* ou *Sempre*. Sobre a frequência dos estudos de temas relacionados à convivência ética ao longo do curso, 79,81% responderam que essas discussões são *Nada* ou *Um pouco* frequentes ou acontecem apenas *Algumas vezes*. O percentual sobe quando perguntamos especificamente sobre o bullying e o cyberbullying, sendo que 85,5% responderam *Nunca*, *Um pouco* ou *Algumas vezes*.

Sobre o preparo para lidar com essas questões na prática em sala de aula, 75,47% dos participantes afirmam que se fossem o último ano da graduação estariam *Nada* ou apenas

Um pouco preparados para resolver questões de indisciplina, de violência ou outros problemas de convivência. Os dados detalhados sobre as questões que compõem o F7 estão apresentados na Tabela 17.

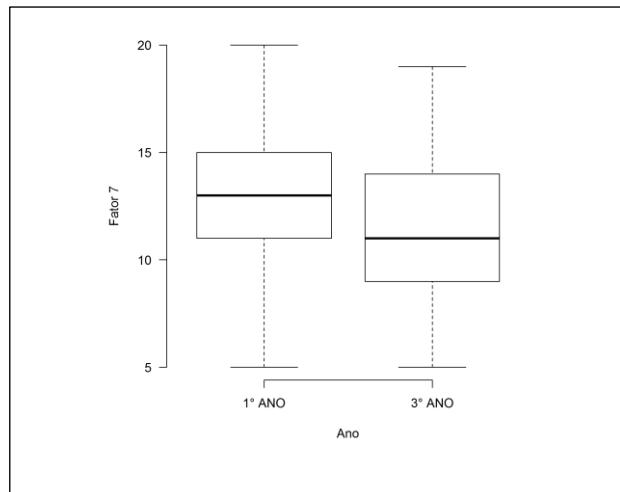
Tabela 17 - Dados descritivos sobre a discussão de temas referentes as relações interpessoais

Questões (Marque com que frequência você vê ou viu as situações apresentadas abaixo ocorrerem em sua faculdade)	Respostas (%)			
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Q18 – Estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência na UNESP.	12,89	43,71	30,19	13,21
(Marque com que frequência essas situações ocorrem durante o curso)	Nada	Um pouco	Algumas vezes	Sempre
Q96 – Discussões sobre temas relacionados à convivência ética são frequentes ao longo do curso.	11,99	37,22	30,6	20,19
Q97 – Há espaço para discussão de temas como intimidação, bullying e cyberbullying ou agressões online.	24,61	36,28	24,61	14,51
Q98 – Estudos sobre violência e conflitos, indisciplina na escola são abordados com a finalidade de preparar os estudantes para lidar com essas questões em sua futura prática.	22,15	32,91	27,53	17,41
(E se fosse o seu último ano da sua graduação)	Nada	Um pouco	O suficiente	Muito
Q99 – Você se sentiria preparado para atuar em sala de aula resolvendo questões de indisciplina, de violência ou outros problemas de convivência na escola?	21,38	54,09	20,75	3,77

Fonte: Elaboração própria

Chamou-nos a atenção o fato de, ao realizarmos as comparações com os itens do perfil dos estudantes, encontramos uma diferença significativa (Valor $p = <0,01$) entre os anos, sendo que os participantes do 3º ano alcançam pontuações menores, indicando que as discussões e estudos dos problemas de convivência são menos frequentes o que significa um dado alarmante se chegarem ao fim do curso e isso não se modificar. Discutiremos essa questão mais profundamente na sequência. No gráfico 13 apresentamos detalhes da comparação entre as respostas do 1º e 3º ano.

Gráfico 13 - Comparação do F7 com o ano do curso



Fonte: Elaboração própria

É possível verificar através do gráfico que a pontuação dos estudantes do 3º ano é menor que o 1º ano em todos os pontos de comparação. A diferença da pontuação do 3º ano fica mais evidente no 1º quartil e na mediana (9 e 11 pontos respectivamente).

Realizamos também comparações entre etnia, religião, e gênero, mas não houve diferença significativa do ponto de vista estatístico. Os gráficos estão disponíveis no Apêndice H.

Embora a questão 101 não tenha sido agrupada no Fator 7 – nossa hipótese é de que as respostas dos participantes tenham sido influenciadas justamente por desconhecerem a existência de uma Lei antibullying no Brasil – optamos por analisar o item em separado por abordar diretamente o preparo dos licenciandos para atender as demandas da Lei antibullying (neste caso, nosso maior interesse era as respostas do 3º ano). Verificamos que, caso estivessem no último ano de graduação, 76,59% dos participantes do 3º ano não se sentiriam suficientemente preparados para prevenir e combater o bullying na escola (Respostas *Nunca* ou *Um pouco*). 19,57% responderam *O suficiente* e 3,83% afirmam estar *Muito* preparados para atender as demandas da lei.

Em geral, os dados obtidos na presente amostra respondem as perguntas iniciais provenientes do problema de nossa pesquisa: como os estudantes de cursos de licenciatura têm percebido os problemas de convivência na universidade? Para as três perguntas que alavancaram essa investigação – Existirão problemas de violência como o assédio moral e o bullying na universidade na percepção de estudantes de cursos de licenciatura? Que tipo de

intervenções a universidade realiza a esses problemas, na percepção dos estudantes? Existirão, na percepção dos estudantes, momentos de apropriação da temática da violência, especialmente o bullying, contemplados na formação de alunos de licenciatura? – as respostas são as que prevíamos, com base em outras investigações em contextos universitários, entretanto, seria muito melhor se tivéssemos que registrar neste trabalho que os dados contrariaram a hipótese.

7 DISCUSSÃO

[...] o que deve ser mencionado é que muitos casos graves (tanto agressões, abusos físicos e de poder, e quanto casos específicos de comportamentos inadequados) são acobertados por professores e diretores. Situações onde a “hierarquia” acadêmica é levada ao pé da letra, e os responsáveis não são punidos, sequer são advertidos. [...] Se torna complicado ao aluno que chega na universidade com uma visão de um mundo novo inspirador a ser descoberto, e acaba saindo com angústia e raiva de ver um sistema corrompido, de jogo de aparências e interesses [...] (Relato anônimo de um(a) dos(as) participantes).

Em 1998, aconteceu em Paris, na França, a *Conferência Mundial Sobre Educação Superior*, promovida pela UNESCO. Na ocasião, os representantes dos todos os Estados-membros elaboraram a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (UNESCO, 2009). Desde o preâmbulo, o documento ressaltou a grande demanda por Educação Superior e a “relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural, econômico, bem como para a construção do futuro, assinalando que as novas gerações devem estar devidamente preparadas – com novas habilidades, conhecimentos e ideais – para nele agir” (ROSA, 2014, p. 243). Os resultados decorrentes do encontro de 1998 foram reconhecidos na *Conferência Mundial Sobre Educação Superior* de 2009, que também aconteceu na sede da organização. A partir de então, foi apresentado um comunicado com vistas a balizar *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social* (UNESCO, 2009).

O comunicado, expedido em 08 de julho de 2009, apresenta logo após sua introdução seis itens⁶³ que descrevem a *Responsabilidade Social da Educação Superior* (UNESCO,

⁶³ 1 - A Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes. 2 - Diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões, que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões. A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação a segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública. 3 - Instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem-estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos. 4 - A educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. 5 - Existe a necessidade

2009, p. 2). Dentre esses, destacamos os itens 3 e 4, que salientam que as instituições responsáveis pelo ensino superior devem – através de suas pesquisas, ensino, serviços comunitários e um foco interdisciplinar – promover o “pensamento crítico e cidadania ativa”, contribuindo para o “desenvolvimento sustentável, a paz, o bem-estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos”. Do mesmo modo, “a educação superior não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz” (UNESCO, 2009, p. 2). Nota-se que a expressão “paz” aparece duas vezes no trecho, fortalecendo o argumento de que a universidade não é um espaço exclusivamente de ensino, mas também de educação e construção de relações de confiança e respeito mútuo.

Considerando a universidade em que fizemos a pesquisa, a UNESP, constatamos que sua disposição em apoiar uma investigação que levanta dados que apontam possíveis fragilidades e problemas na convivência é um passo importante na caminhada para a promoção da “paz” e da formação de “cidadãos éticos”.

Por outro lado, os resultados obtidos confirmam a hipótese de que os fenômenos de violência, especialmente o bullying e o assédio moral, se manifestam entre os estudantes de licenciaturas e que essas ocorrências afetam o bem-estar geral dos futuros professores e a qualidade da convivência.

No estudo 1, em que apresentamos dados referentes aos problemas envolvendo os estudantes, em especial o bullying e o assédio moral, verificamos que essas manifestações de violência estão presentes entre os futuros professores, inclusive gerando sofrimentos e outros sentimentos negativos nos envolvidos.

Começando pelos efeitos sentidos em casos de violência (F1), destacamos o fato de 51,77% dos participantes afirmarem sentir ou terem sentido raiva em consequência de sofrerem violência na universidade. O resultado condiz com as afirmações de outras pesquisas, tanto entre estudantes da Educação Básica (PRODÓCIMO *et al.*, 2011) como do Ensino Superior (NUNES; TOLFO, 2013). Um exemplo é o caso apresentado por Sampaio *et al.* (2015), após uma investigação com 232 estudantes do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, em que a raiva foi a emoção prevalecente entre alvos de bullying, tanto para as meninas (70,4%) quanto para os meninos (52,0%). Há também a

de mais informações, franqueza e transparência tendo em vista as missões diferentes e o desempenho de cada instituição. 6 - Autonomia é uma exigência necessária para satisfazer as missões institucionais através da qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social (UNESCO, 2009, p. 2).

investigação conduzida por Souza (2016) sobre as ocorrências e efeitos do cyberbullying entre estudantes universitários do Brasil e Portugal, com a participação de um total de 1.412 participantes (642 do Brasil e 770 de Portugal). Neste caso, os sentimentos mais reportados pelas vítimas de ambos os países foi a raiva (52,4% no Brasil; 29,5% em Portugal) (SOUZA, 2016, p. 112). No trecho do texto transscrito parcialmente no início desta discussão, nota-se em que um(a) dos(as) participantes da amostra, ao expressar sua opinião pessoal, também inclui a “raiva” como um dos sentimentos decorrentes da possível negligência da universidade em relação aos casos de violência e a aparente priorização de hierarquias em detrimento do bem-estar dos alunos e alunas.

Os relatos de raiva talvez sejam mais preocupantes quando observamos que 28,71% dos respondentes relatam sentir ou já terem sentido o desejo de vingança (Sempre, Muitas vezes ou Algumas vezes). De acordo com Rodrigues (2013, p. 17), os dados difundidos em diversas reportagens indicam que, entre 66 ataques a escolas, num período de 45 anos, 87% dos atiradores sofreram bullying. Em geral, agiram sozinhos, embora em dois casos nos Estados Unidos (entre 1998 e 1999) formaram duplas. Na Escola Secundária Westside, em Jonesboro, Andrew Golden (11 anos) e Michell Johnson (13 anos) mataram cinco pessoas e feriram 10. O segundo caso ocorreu na Escola Secundária Columbine, em Littleton (Colorado), executado por Eric Harris (18 anos) e Dylan Klebold (17 anos), que mataram 12 estudantes e um professor e feriram outras 23 pessoas, antes de cometer suicídio. Em setembro de 2018, o Brasil acompanhou uma história semelhante. Dois alunos atacaram uma escola estadual no interior do estado do Paraná com bombas caseiras, facas e revólver, para se vingar justamente do bullying que diziam sofrer dos colegas (WURMEISTER, 2018).

Novamente, alertamos que, nas instituições de nível superior, os riscos não são menores. Basta rememorar a tragédia da Universidade Virginia Tech, quando Cho Seung-Hui matou 32 pessoas e depois tirou a própria vida. De acordo com entrevistas com colegas divulgadas pelo jornal Estadão (2007), durante o Ensino Médio, “o sul-coreano Cho era atormentado por alunos que caçoavam de sua timidez e de seu modo estranho de falar (com um sotaque de seu idioma original)”, além de ter sido humilhado pela professora de inglês que o ameaçou de reprovação caso não lesse em voz alta. Quando “começou a ler com uma voz estranha, profunda e que soava ‘como se ele tivesse alguma coisa na boca’ [...] a classe toda riu e apontou pra ele, dizendo ‘volte pra China’”. Em suas últimas palavras gravadas em vídeos, o garoto calado e tímido disse: ““Suas joias de ouro não eram o bastante...’ ‘Todas suas festas não eram o bastante. Essas coisas não foram suficientes para preencher suas

necessidades hedonistas”. E fazendo menção ao que estava por acontecer disse: ‘Vocês tinham cem milhões de chances e meios de evitar esse dia...’ ‘Mas vocês decidiram cuspir meu sangue. Vocês me encurraram num canto e me deram apenas uma opção. A decisão foi de vocês’. Esses ataques, verdadeiros massacres, foram motivados pela dor, indignação, raiva e angústia de quem não se sentiu escutado de outra maneira.

Este caso, em especial, representa o quanto as relações de convivência na escola são complexas. Além do bullying praticado entre pares, há o assédio moral presente na ação da professora, que utiliza uma forma arbitrária de exposição, que humilha sob um disfarce de método para “educar” o aluno.

Na maioria das questões que respondem nossa pergunta se haveria práticas de bullying/cyberbullying na universidade (F2), obtivemos percentuais superiores a 20% de respostas *Sempre* e *Algumas vezes*. É importante enfatizar, que a maneira como as questões foram apresentadas no instrumento - *com qual frequência você vê ou viu situações em que seus professores...* – possibilita respostas que incluem o que aconteceu com o próprio participante ou com outras pessoas (autoinforme e heteroinforme).

Este é um dado importante para ser levado em conta em futuras alterações do instrumento para viabilizar a comparação válida com outras investigações de natureza exclusivamente autoinforme ou heteroinforme. Ainda assim, quando analisamos os percentuais obtidos em relação às pesquisas cujas respostas são autoinformes, encontramos certa convergência entre os dados.

O percentual é semelhante ao apresentado nos dados do relatório do PISA que mencionamos no capítulo 3, indicando que, entre os jovens de 15 anos, 17,5% afirmaram sofrer alguma forma de bullying algumas vezes por mês. Também se assemelha à média dos países da OECD, de 18,7% (OECD, 2017). Em relação a outras investigações sobre o bullying em contextos universitários, verificamos um percentual similar na amostra de estudantes argentinos (25%) da pesquisa de Pörhölä *et al.* (2016). Um outro estudo envolvendo 1.500 estudantes de graduação de 22 escolas médicas da Colômbia encontrou uma prevalência média de bullying de 19,68% (PAREDES *et al.*, 2010).

Destacamos que 25,47% reportam situações (que ocorreram com si mesmos ou com colegas nos últimos quatro meses) em que foram ridicularizados ou insultados pelos pares por causa de suas convicções filosóficas ou religiosas. Embora não tenhamos encontrado em nossa amostra diferença significativa do ponto de vista estatístico dos níveis de bullying entre estudantes não religiosos e religiosos, ressaltamos que as pesquisas apresentadas

anteriormente, ao longo do trabalho, enfatizam que a variável religião possui correlação com o bullying e outras práticas de violência (ABRAMOVAY, 2015; COWIE; MEYERS, 2016; PÖRHÖLÄ *et al.*, 2016).

Sobre a diferença de gênero, os resultados em nossa amostra apontam maior incidência de práticas de bullying entre estudantes do gênero masculino. Essa diferença significativa condiz com a pesquisa de Lappalainen *et al.* (2011) mencionada no capítulo 3. Também se coaduna com os achados de uma grande investigação apresentada por Craig *et al.* (2009), a partir de amostras representativas de crianças e adolescentes de 11, 13 e 15 anos em 40 países ($N = 202.056$), que apontou que a exposição ao bullying variou entre os países entre 8,6% a 45,2% entre os meninos, e 4,8% a 35,8% entre as meninas, sendo que os meninos relataram taxas mais altas de bullying em todos os países. Esses resultados também correspondem aos estudos de Silva e Morgado (2011) e Mahmud *et al.*, (2014), os quais afirmam que os estudantes do sexo masculino praticam mais bullying. De igual modo, ao investigar a incidência do bullying nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, Fonseca *et al.* (2017) verificaram em sua amostra de 773 estudantes que os do gênero masculino praticavam mais bullying do que as do gênero feminino.

A respeito das práticas características de cyberbullying especificamente, verificamos que 27,13% afirmaram que os colegas utilizam o meio virtual para insultar, zoar, ofender ou ameaçar os colegas. Novamente, enfatizamos que as respostas podem relacionar-se tanto com situações que ocorreram com o próprio participante como com os colegas, portanto, não temos a intenção aqui de comparar este percentual aos dados de outras pesquisas, mas sim buscar consonâncias.

O percentual condiz com os achados da investigação de MacDonald e Roberts-Pittman (2010) junto a uma amostra de 439 estudantes universitários dos Estados Unidos. Os autores identificaram que 38% dos participantes relataram conhecer alguém que havia sido alvo de cyberbullying, 21,9% relataram ter sido alvos e 8,6 % admitiram já ter agredido alguém. Na pesquisa de Souza (2016), com amostra de universitários portugueses e brasileiros, o percentual é maior, sendo de 44,6% entre os brasileiros e 43% entre os portugueses, entretanto, julgamos que a diferença não é tão grande se considerarmos que, na pesquisa de Souza (2016), os participantes poderiam reportar ocorrências de cyberagressões ao longo da vida e não somente dos últimos quatro meses, como foi o nosso caso.

A respeito de encontrarmos mais relatos de bullying entre estudantes dos 3º anos, inferimos que o dado pode ser justificado por duas razões: a primeira seria que as relações

tendem a se desgastar ao longo do curso e, conforme as características de cada aluno ou aluna são conhecidas pelos colegas, os que têm tendência a ser autores identificam os alvos frágeis. A segunda justificativa seria o fato de muitos acharem que bullying é brincadeira. Por exemplo, na amostra da pesquisa realizada com estudantes de diferentes turmas dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de duas universidades públicas mineiras, ao serem questionados sobre os motivos pelos quais alunos e professores praticam bullying, 49% dos respondentes afirmaram que os colegas o fazem por brincadeira (FONSECA *et al.*, 2017, p. 88). Como nossa amostra é mais homogênea no que concerne ao ano do curso, é possível que, conforme amadurecem (3º ano), os estudantes já não encarem tanto as ações típicas de bullying como “brincadeira”.

Na pesquisa realizada nas faculdades de medicina (PAREDES *et al.*, 2010), foi feita a comparação entre as respostas dos estudantes que cursavam do segundo ao quinto semestre e os do sexto ao décimo. Os autores concluíram que, no que diz respeito à intenção dos estudantes de intervir quando presenciam situações em que os colegas estão sujeitos à intimidação, não houve diferenças dependendo das variáveis do semestre. Já em relação às atitudes dos estudantes de medicina frente a prática de intimidação, os alunos do segundo ao quinto semestre têm uma atitude mais favorável ao bullying, do que os do sexto ao décimo, ou seja, os iniciantes se mostraram mais adeptos ou tolerantes às intimidações. Ainda assim, é necessário levar em conta a limitação imposta pela própria coleta da nossa pesquisa, que aconteceu em momentos diferentes do ano para os alunos do 1º ano, ou seja, aqueles que estavam começando o primeiro semestre provavelmente tiveram menos tempo para presenciar o bullying ou outras agressões. Normalmente os instrumentos validados para medir o bullying normalmente consideram um período de tempo diferente do que os nossos respondentes tiveram para conhecer os colegas. Ainda sobre a ocorrência de problemas de convivência, passemos a discussão sobre outras questões que respondem ao primeiro objetivo da pesquisa sobre a investigação da ocorrência de problemas de convivência envolvendo estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral.

Ao destacarmos os resultados provenientes das análises do F3, ressaltamos que, neste caso, os participantes foram convidados a responder sobre o que veem ou já viram acontecer na relação autoridade/estudante, portanto, as respostas não indicam que, necessariamente, sofreram assédio moral, mas que presenciaram ou presenciam conflitos nas relações caracterizadas por diferença hierárquica. Numa próxima investigação, entendemos ser importante que as perguntas sejam dispostas de maneira que as informações sejam

autoinformes, pois ponderamos que os percentuais pudesse ser menores se as práticas típicas de assédio fossem reportadas somente por quem sofreu diretamente e não por quem viu.

Antes de seguirmos discutindo os dados, reafirmamos nossa posição de que o bullying e o assédio moral são fenômenos de violência diferentes. Embora haja muitas pesquisas que afirmem que o bullying também pode integrar as relações discentes/docentes, seguiremos diferenciando-os, tal qual o fazem outros autores, como por exemplo, Avilés Martinéz (2003; 2013), Cowie e Smith (2002), Del Barrio (2003a; 2003b) e Tognetta (2010; 2011), que pensam a questão da paridade como essencial ao problema do bullying, no que diz respeito à horizontalidade das relações. Esses autores reconhecem que em estudos na perspectiva do Direito, apontar problemas de convivência em geral cujas características sejam muito próximas ao bullying, salvo a paridade, é conveniente para uma análise e aplicação das leis que justificam ações da justiça, mas isso não destitui a nossa escolha por definir os fenômenos do ponto de vista da psicologia, ponto de partida de nossas análises. Lopes Neto (2007) enfatiza que “quando falamos de *bullying*, estamos nos referindo a atitudes agressivas ocorridas entre pares, ou entre indivíduos em iguais condições” em que o exercício de poder não é aceito como válido. “[...] a relação entre professor e aluno não pode ser incluída [...] porque se trata de pessoas em posições diferentes e entre as quais já existe uma hierarquia de poder bem estabelecida [...]” (p. 52). Dito isso, seguimos com a discussão das questões de assédio moral.

Verificamos que 19,24% dos estudantes reportaram conflitos entre estudantes e professores que acontecem *Muitas vezes* ou *Sempre*. Destacamos que na perspectiva teórica apresentada no capítulo 3, os conflitos estão socialmente presentes em todos os tipos de relação e ambientes e são vistos como oportunidades de desenvolvimento conforme estudamos na teoria piagetiana (VINHA; TOGNETTA, 2009). No entanto, quando analisamos a frequência dos conflitos e associamos a outros itens respondidos no mesmo fator, é possível verificar que há algumas situações que demandam maior atenção na relação entre discentes e docentes.

Dentre as manifestações de problemas na relação entre professores e seus alunos, destacamos que 11,04% que afirmam já terem visto situações em que um(a) professor(a) humilhou alguns estudantes e os 5,68% que presenciaram ameaças de por parte de algum docente. Em princípio os percentuais parecem baixos em relação aos resultados obtidos em outras investigações que encontramos por ocasião do levantamento bibliográfico. Por

exemplo, em uma amostra de estudantes de Administração de Empresas de uma Instituição Federal de Ensino Superior do estado de Pernambuco (MUNIZ; MACHADO; VIEIRA, 2011) em que 40,3% dos participantes afirmaram ter sido alvos de assédio moral por parte de algum professor. Destacam-se também os percentuais de participantes que afirmam que alguns professores fazem comparações entre os estudantes (51,59%) e tratam de maneira injusta (62,03%).

Em estudo realizado com 1.132 estudantes universitários de seis instituições de educação superior, públicas e privadas, do estado de Minas Gerais, de diferentes períodos e cursos das áreas das Ciências Humanas, Exatas e Biológicas, Coleta e Miranda (2001) definiram doze categorias⁶⁴ de situações de constrangimento e humilhação praticadas por professores. Na ocasião, os pesquisadores verificaram que as categorias “Agressão verbal aos alunos”, “Comentários depreciativos e preconceituosos ou indecorosos” e “Rebaixamento da capacidade cognitiva dos alunos” respondiam a 62,52% dos casos de constrangimento e humilhação relatados pelos participantes (p. 8).

Ainda que os percentuais de relatos que encontramos na amostra da UNESP sejam menos alarmantes, ressaltamos que algumas situações apontadas pelos respondentes colocam em maior risco a prevalência do valor da convivência democrática nos contextos da instituição. Além dos percentuais de respostas *Sempre* e *Muitas vezes*, verificamos que outros 17,92% já presenciaram *Algumas vezes* situações em que docentes ameaçaram discentes e 36,28% relatam eventuais situações de humilhação de estudantes.

De acordo com as investigações que ofereceram suporte teórico a análise dos dados desse fator, todas as práticas de violência na universidade sempre abalarão, de alguma maneira, a qualidade das relações e a formação ética dos estudantes. Especialmente, no tocante à relação dos alunos com a autoridade, a preocupação assume dimensões muito grandes porque os estudantes entendem a humilhação e a zombaria como uma prática

⁶⁴ 1 - Agressão física (Ex. atirar objetos para despertar a atenção; 2 - Agressão verbal aos alunos (Ex. tratar os alunos com termos pejorativos); 3 - Ameaças aos alunos (Ex. ameaçar aumentar o nível de dificuldade das provas); 4 - Acusação agressiva e sem provas (Ex. revistar, de forma agressiva, os materiais por suspeitar que estejam colando); 5 - Assédio sexual (Ex. propor permuta de notas por favores sexuais); 6 - Comentários depreciativos, preconceituosos ou indecorosos (Ex. comentários habilidades dos alunos, orientação sexual, etc.); 7 - Tratamento discriminatório e excluente (tratamento diferenciado devido a aparência física, condição financeira ou facilidade de aprendizagem); 8 - Rebaixamento da capacidade cognitiva dos alunos (Ex. Comparar os alunos, de forma irônica; ler as notas em voz alta; impedir que opinem; fazer comentários em público sobre as dificuldades ou erros); 9 - Desinteresse e omissão (Ex. não repassar aos alunos as devidas orientações para a realização de trabalhos); 10 - Uso inadequado de instrumentos pedagógicos, prejudicando os alunos (Ex. administrar exercícios valendo nota sem explicar o conteúdo); 11 - Recusa em realizar seu trabalho (Ex. negar-se a esclarecer as dúvidas); 12 - Abandono do trabalho em sala de aula (Ex. Retirar-se negando-se a ministrar as aulas porque havia muita conversa) (COLETA; MIRANDA, 2001, p. 6-7).

docente legitimada para exigir bom comportamento acadêmico dos estudantes e, muitas vezes, confundia com método de ensino. Isso reitera a posição de autores como Paredes *et al.* (2010), que enfatizam que se os alunos observarem esse tipo de comportamento em seus professores, tenderão a repeti-lo em seus processos de socialização com colegas e até mesmo com as pessoas com quem trabalharão no futuro.

Outra questão sobressalente é o dado que demonstra haver uma diferença significativa entre os níveis de relatos de assédio entre os estudantes que acreditam estar *muito bem* ou *Bem* nos estudos e os que relatam estar *Nem bem nem Mal*, *Mal* ou *Muito Mal*. O fato de os alunos que demonstram menor satisfação com sua condição acadêmica apresentarem mais queixas de assédio moral, concorda com as investigações que mencionamos ao longo do trabalho que demostram que um clima escolar negativo, relações autoritárias e as práticas de bullying e assédio moral, comprometem o desempenho profissional e acadêmico das vítimas (CASASSUS, 2008; CUNHA, 2014; CANGUÇU, 2016; VINHA *et al.*, 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Sobre a diferença entre os participantes que acreditam que as pessoas da faculdade os veem *Muito bem* ou *Bem* e os que se sentem vistos como estando *Nem bem nem mal*, *Mal* ou *Muito mal*, concluímos que seria natural que os que mencionam menos assédio se sintam melhor e com mais valor diante da opinião alheia. Essa diferença reforça o argumento que apresentamos no capítulo 3 de que as práticas de assédio, assim como o bullying, afetam as representações de si do sujeito (LA TAILLE, 2002). Da mesma maneira, o inverso pode ser verdadeiro, pois os alunos com boas representações de si tendem a se impor mais e, portanto, ser melhor vistos pelos colegas.

A análise também demonstrou que os estudantes do 3º ano, assim como no bullying, reportam mais casos de assédio moral. Este é mais um indício de que a universidade não tem propiciado acolhimento e acompanhamento suficientes das questões de convivência. Ao contrário, as relações parecem ir se desgastado ao longo do curso, tanto dentre os discentes como entre estes e seus professores. As palavras deixadas por um(a) dos(as) participantes na questão aberta presente no questionário fazem um alerta sobre essa problemática: “Acho que não apenas a UNESP, mas todas as universidades públicas do estado de SP sofrem de um grande problema de omissão de seus professores e dirigentes em relação aos problemas de convivência entre os alunos e também com os professores...”.

Sobre a diferença significativa das respostas da comparação entre gêneros, temos algumas hipóteses para o fato de os estudantes do gênero masculino reportarem mais assédio,

ou seja, presenciarem mais intimidações. Em primeiro lugar, parece que os estudantes do gênero masculino são mais conscientes de que a postura docente não é a mais adequada. Há também a possibilidade de os professores “perseguirem” mais os alunos do que as alunas, pois estas, muitas vezes, se submetem mais às ordens dos professores. Sentimos nesse ponto a necessidade de ampliar as investigações futuramente, uma vez que grande parte das pesquisas sobre o tema indicam que as mulheres são mais vítimas de assédio moral (BARRETO, 2000; QUINE, 2002; HIRIGOYEN, 2002). Além disso, cabe aqui relembrar que há uma correlação entre o assédio moral e o assédio sexual, sofrido com maior frequência pelas mulheres. Essa questão também indica dados importantes para as próximas pesquisas desenvolvidas pelo GEPEM.

Ainda sobre os dados do F3, a comparação entre os estudantes não religiosos e religiosos demonstrou que o primeiro grupo reporta mais casos de assédio. Esse foi um dado que nos chamou bastante atenção, pois pesquisas anteriores indicam que os religiosos que são mais perseguidos e intimidados nos contextos escolares e universitários (TRINDADE, MENEZES, 2015; COWIE; MEYERS, 2016; ABRAMOVAY, 2015). Apesar se ser necessário ampliar essa análise em futuras investigações, inferimos inicialmente que pode acontecer dos religiosos serem mais submissos à autoridade e, assim, não reportarem os assédios por que enxergam certas ações como comuns na postura da autoridade. Da mesma maneira que a questão de gênero, ressaltamos a necessidade de ampliar as investigações. Como encontramos diferenças significativas entre religiosos e não religiosos somente em duas variáveis, entendemos que é pouco para maiores explicações, até porque, esta pesquisa não objetivou discutir essa questão de maneira profunda, fato que levaria a outras conclusões e hipóteses.

Substanciando a discussão sobre os fatores 1, 2 e 3 que compõem o Estudo 1 da pesquisa, trazemos os argumentos de Buendía (2003), que afirma que a estrutura organizacional das universidades favorece o assédio, por ser rígida e altamente burocratizada, com muitos espaços de poder, em que muitos utilizam seus cargos para despertar o temor dos demais. Ademais, as instituições de Ensino Superior mantêm espaços abertos “para a impunidade e converte a submissão em uma condição necessária para adaptar-se” (NUNES; TOLFO; NUNES, 2013, p. 34).

Ao longo de nossas próximas pesquisas buscaremos aprofundar os estudos sobre o assédio institucional. Entender o quanto a postura de coerção ou de negligência da universidade influencia na propagação da violência é um ponto fundamental para a reflexão

que ampara a construção de propostas de planos de prevenção à violência em contextos da universidade.

Ao seguirmos para a discussão dos dados do Estudo 2, sobre a percepção de apoio em meio aos problemas de convivência, pretendemos responder a nossa busca sobre a eficácia ou não das intervenções da universidade às situações de violência.

Quando analisamos os dados do F4, verificamos que apenas a questão 75 alcançou um percentual superior a 40% para as respostas *Sempre* e *Algumas vezes*. Conforme já mencionamos anteriormente, os dados deste fator apresentam fragilidades do ponto de vista estatístico, mesmo assim, é preocupante que novamente aqui encontremos respostas positivas (ainda que em menor percentagem) para questões que mencionam ameaças de professores (7,77%) e ações pouco assertivas como advertências escritas (11,33%). Essa dificuldade em acompanhar os estudantes nas demandas de seus relacionamentos não é uma problemática exclusiva da UNESP ou mesmo das universidades em geral. Em um estudo realizado com estudantes finlandeses da área da saúde, foi verificado que uma razão pela qual alguns alunos não compartilharam suas experiências de bullying com seus professores e instrutores clínicos é a ideia de que seria inútil. Por outro lado, aqueles que compartilharam suas dificuldades com um docente ou instrutor, usualmente receberam apoio emocional, informação e ajuda na forma de intervenção de bullying (HAKOJÄRVI; SALMINEN; SUHONEN, 2014). Este é apenas um exemplo da importância da criação de programas planejados, sistemáticos e intencionais para o combate, intervenção e apoio aos problemas típicos das relações interpessoais, que sejam geridos também com o envolvimento efetivo do corpo docente.

Este dado condiz com o que a literatura apresenta sobre ser mais difícil que a intervenção ao bullying seja feita pela autoridade que, como vimos, não presencia as intimidações. Portanto, reitera nossa ideia de que criar Sistemas de Apoio entre Iguais na universidade não é em vão. É exatamente porque há uma condição natural do bullying ser manifestado aos olhos dos pares e de mais de ninguém que a prevenção e a intervenção ao problema precisam incluir o protagonismo dos estudantes. Se pensarmos na possibilidade das vítimas, que não se sentem à vontade para procurar os professores, receberem o apoio adequado dos pares, as universidades ampliariam suas possibilidades de abordar o bullying desde as suas primeiras manifestações.

Sobre a postura da universidade diante da violência, notamos que os dados provenientes do fator 5 alcançam percentuais maiores que o do fator 4, especialmente sobre

a tomada de providências da universidade (65,61%) e proteção das vítimas (58,39%). Este é um sinal de que as ações que já estão em curso por parte da UNESP (por exemplo, o trabalho de ouvidoria) estejam gerando bons resultados. Não podemos esquecer também que há 34,39% que nunca presenciaram ocorrências em que os estudantes que cometem alguma violência contra os colegas dentro da UNESP e nas moradias foram investigados, o que não significa que, porque não viram, não acontece. Entretanto, nos chama atenção o fato de o número de participantes que declaram conhecer *Nada* ou apenas *Um pouco* a respeito das normas sobre convivência (80,44%) ou dos serviços de proteção aos ingressantes (76,03) ser superior ao percentual de respostas indicativas de que as vítimas recebem proteção (*Algumas vezes, Muitas vezes ou Sempre*). Por que eles não conhecem ou sabem pouco? É comum nas universidades o fato de não saberem e nem conhecerem as ações das ouvidorias locais, muito menos seus direitos de proteção. A questão não é que as universidades não têm ouvidorias locais, mas não há um plano estratégico de prevenção à violência que incida na expansão da discussão dessa temática.

Destacamos ainda o item analisado separadamente, que indica que 75,72% dos estudantes não recorrem aos serviços de proteção por receio de sofrerem retaliações. Esse dado condiz com as afirmações mencionadas no capítulo 3, de que muitos dos que sofrem ou presenciam intimidações no ambiente escolar não denunciam por medo do que possa acontecer com si mesmos (SALMIVALLI; VOETEN; POSKIPARTA, 2011).

As diferenças entre as variáveis ano do curso e religião, também foram encontradas no F5. Nesse caso, o fato de os estudantes do 3º ano pontuarem menos que os do 1º indica que há uma percepção menos positiva do apoio da universidade por parte destes. Da mesma maneira, os alunos sem religião (que apresentam uma percepção maior de práticas de assédio) também reportam menos apoio por parte das estruturas da universidade.

Sobre a percepção de acolhimento em circunstâncias de agressões diversas e, em especial, em contextos virtuais (F6), verificamos que, em geral, os estudantes não pediriam ajuda aos colegas ou a família, pelo contrário, procurariam algum setor da universidade ou os professores. Por um lado, este é um bom indício que reforça as respostas positivas dos fatores 4 e 5, demonstrando que a UNESP tem conseguido, em alguns momentos, alimentar uma relação de confiança com autoridade e o clima de apoio para com seus alunos e alunas. Contudo, mais uma vez, verificamos que essa percepção de apoio diminui entre os alunos do 3º ano. Este é um alerta sério, pois seria esperado que, quanto mais o tempo passa e mais os estudantes se adaptam à faculdade, mais seguros poderiam se sentir.

É possível que, mesmo os que responderam que procurariam algum setor da universidade para pedir ajuda, o fariam por falta de opção. Como os pares vão ser procurados se eles são os que agredem e se não há nenhum tipo de planejamento de ações em que os alunos “vejam” grupos de alunos envolvidos com essas questões de proteção e respeito? Como procurarão os pais se estão distantes, muitas vezes desprovidos de conhecimento, já que muitos desses alunos têm familiares que não frequentaram contextos universitários? Estas perguntas nos levam a pensar, mais uma vez, sobre a importância da implantação de projeto de convivência dentro da universidade, que dê conta de organizar ações de conscientização e formação de alunos para lidar com as questões de convivência, tanto enquanto são estudantes como em sua futura prática profissional.

Ainda no Estudo 2, encontramos dados importantes sobre a percepção do apoio dos pares. Um grande número de participantes afirma que já presenciou a ajuda dos estudantes (65,78%) aos colegas envolvidos em situações de agressão e 71,25% reporta haver apoio e proteção dos pares para quem sofreu violência. Lembramo-nos neste momento da pesquisa de Pörhölä (2016), que afirma que os pares exercem grande impacto para coibir práticas de intimidação, pois além de proteger fisicamente, com apoio emocional, contribuem para a melhoria da autoestima dos colegas. Para além disso, pesquisas de diferentes partes do mundo demonstram a importância da implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAI) em escolas de Educação Básica (AVILÉS MARTINÉZ; ALONSO ELVIRA, 2014; AVILÉS MARTINÉZ; TORRES; VIÁN, 2008; COWIE; WALLACE, 2000; VILLANUEVA BADENES; USÓ GUIRAL; ADRIÁN SERRANO, 2013; BOMFIM; TOGNETTA, 2016; LAPA; TOGNETTA, 2016; SOUZA; TOGNETTA, 2016; SOUZA *et al.*, 2017). Cowie e Smith (2002) alegam que os sistemas de apoio entre pares não só ajudam os estudantes a lidarem com o impacto emocional da rejeição e exclusão social pelos seus pares, como também favorecem a qualidade do clima escolar e prevenção do bullying/cyberbullying e outros problemas. Os autores elencam também os benefícios dos programas de formação dos alunos e alunas para a utilização de técnicas de escuta ativa e mediação de conflitos.

Como vimos anteriormente, não seria o caso de pensarmos que, assim como o bullying e o cyberbullying não são exclusividades das escolas de nível básico, os modelos de Sistemas de Apoio entre Pares (como, por exemplo, as Equipes de Ajuda existentes em várias escolas brasileiras) também poderiam acompanhar os estudantes para a universidade? Respondemos a esta pergunta já deixando a proposta de que novas investigações sejam

feitas, incluindo a experiência da implantação de algum dos tipos de SAI em instituições de Ensino Superior do Brasil. Registramos aqui nossa intenção de seguir com nossas futuras nesse sentido, o que será uma investigação inédita em nosso país.

Por fim, nos dedicaremos a discutir os dados integrantes do Estudo 3 provenientes das análises do F7 – sobre a discussão dos temas da convivência e o preparo dos futuros professores para lidar com essas questões em sua futura sala de aula. Neste caso, nossa hipótese também foi confirmada: há um longo caminho a ser percorrido para que os cursos de licenciaturas ofereçam uma formação mais ampla sobre os valores morais, as questões da convivência e os problemas que impedem que as relações sejam caracterizadas pela tão necessária cooperação e reciprocidade defendidas por Piaget (1998).

Primeiramente, destacamos a importância da Q18 – *Estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência na UNESP* – ter sido agrupada pela AFE junto às questões que falam sobre a discussão de temas referentes às relações interpessoais nas licenciaturas. As respostas indicam que há uma correlação entre vivenciar espaços democráticos na universidade e as discussões dos temas da convivência durante a licenciatura. Isso reitera a importância de que os discursos da universidade sejam unidos a boas práticas, nas quais seus estudantes possam experimentar situações de cooperação e democracia. A presença de discussões sobre mudanças e normas na faculdade e sobre os temas da convivência são próprias de instituições para as quais a convivência é um valor. Retomamos aqui as considerações sobre a importância da criação dos espaços institucionalizados de diálogo e tomada conjunta de decisões que podem acontecer, especialmente, através da prática de assembleias de classe ou rodas de diálogo, uma ação importante que tem sido adotada em várias escolas de Educação Básica no Brasil, inclusive naquelas onde as pesquisas do GEPEM têm sido conduzidas.

Os dados encontrados no F7 demonstram que os espaços para discussão dos temas são inexistentes ou reduzidos, sendo que apenas 13% relataram que essas discussões acontecem *Sempre*. Essas informações estão de acordo com o que mencionamos no capítulo 4 sobre a lacuna existente na formação dos professores em geral, quando apresentamos o parecer de diferentes autores (BARRETO, 2008; JORGE; ANTONINI, 2011; GATTI, 2013; NÓVOA, 2009; LONGO, 2009; GONÇALVES *et al.*, 2017; GONÇALVES, 2011; 2017) que afirmam que há fragilidades tanto na proposta das disciplinas nas licenciaturas, como na formação dos docentes da Educação Superior, que não são preparados para contribuir com o preparo de seus alunos e alunas para que, além de ensinar crianças, sejam educadores de

moral e ética.

Novamente, observou-se uma diferença significativa entre o ano do curso, sendo que os estudantes do 3º ano apresentaram mais respostas negativas quanto às discussões dos temas da convivência. Além disso, as respostas da questão 101, que foi analisada separadamente, demonstram que 75,47% não se sentem suficientemente preparados para prevenir e combater o bullying na escola.

Ao discutir a importância da Lei Antibullying, Gonçalves (2017) enfatiza que, embora os documentos legais sejam um avanço, isoladamente, impulsionam poucas mudanças para o “chão da escola, sobretudo porque nela estão educadores e educadoras que ainda não se convenceram ser também deles e delas a tarefa de educar moralmente”, sendo assim, é fundamental “a formação de educadores seja encarada como prioridade e que temas ligados ao enfrentamento das violências, incluindo o bullying, estejam na pauta da formação inicial e continuada de educadores” (p. 112 e 113).

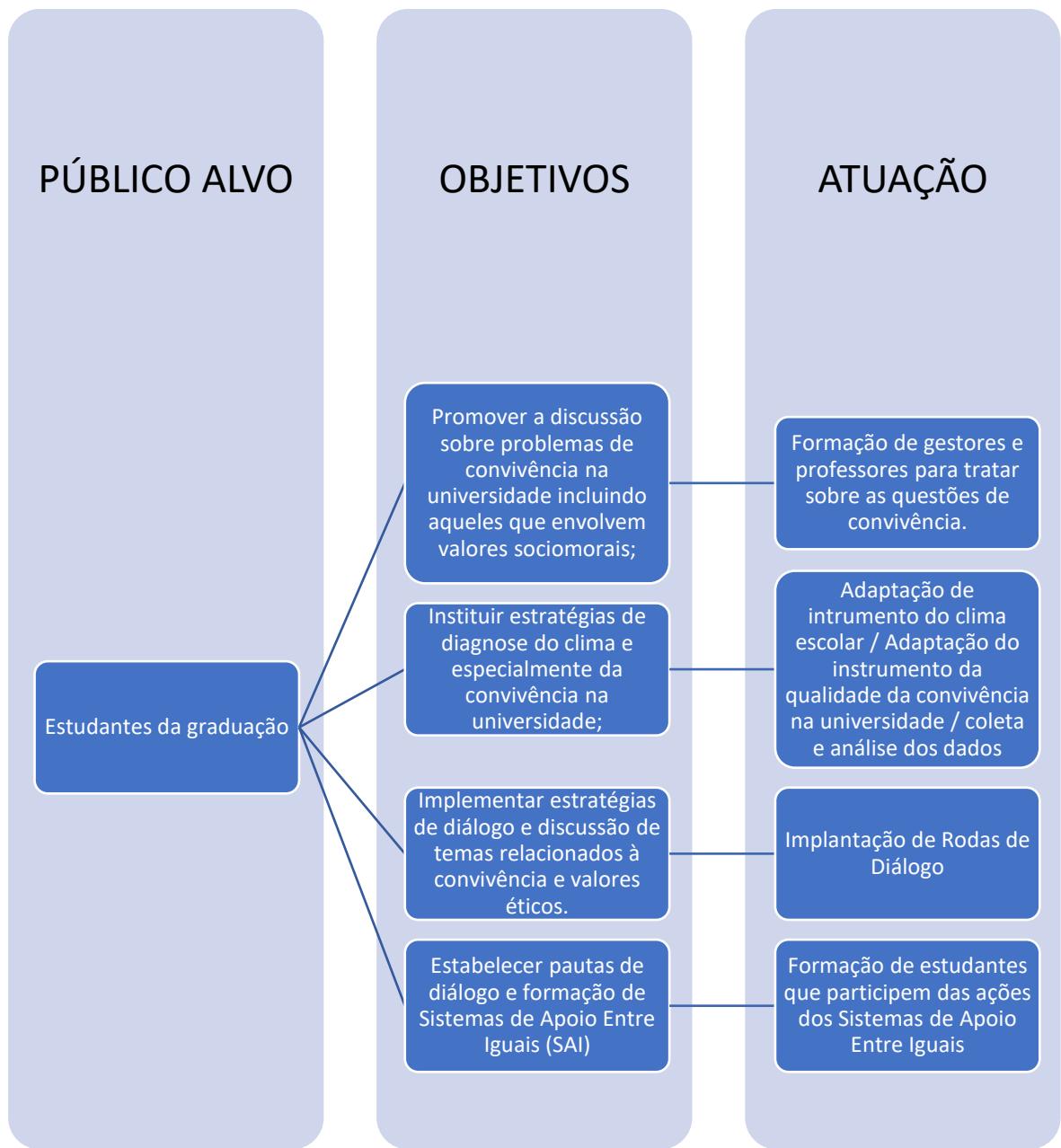
Semelhantemente, Santiago (2002) apregoa que “a universidade teria que contemplar – em sua atividade formadora e de investigação – a incorporação de conteúdos éticos próprios para cada profissão”, de maneira que, o “futuro profissional”, além de buscar ser um “*expert* em sua matéria”, estivesse preparado para atuar com “base em critérios éticos”. Para tal fim, “a formação do futuro graduado ou profissional não pode reduzir-se a incrementar seu conhecimento deontológico”, mas, deve integrar “aprendizagens que permitam seu desenvolvimento ético e moral como pessoa, tanto em sua dimensão individual como social” (p. 12).

Ao concluirmos essa discussão, relembramos que, em geral, a maioria dos nossos participantes é composta por “quase adultos” e como já bem disse Gilligan (2011), “o limiar da idade adulta torna-se assim o momento privilegiado para educar a capacidade de cuidar, demonstrando o que significa prestar atenção, ensinar a ouvir e explorar modos diversos de responder [...] aos problemas de convivência” (p. 172-173). Finalmente, retornamos às palavras de Piaget presentes no capítulo 2 em que vimos que a autonomia “[...] só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

A partir desta perspectiva piagetiana, salientamos que a vivência de situações em que a democracia é um valor, seja através de assembleias de classe (ou rodas de conversa), coletivos estudantis ou a participação direta dos estudantes em decisões da universidade,

contribuirá para uma formação moral mais sólida do sujeito, neste caso, futuras professoras e professores que darão continuidade a um novo ciclo de educação. É necessário que a universidade trate da convivência e dos problemas que impedem que ela seja ética, para isso, é necessário que sejam criados canais de comunicação mais diretos entre os estudantes, para que façam suas denúncias ou possam pedir ajuda. Todas essas propostas de cunho preventivo ou de intervenção ao bullying, ao assédio moral e outros problemas, demandam que pensemos num “plano” que integre ações de prevenção e combate à violência. Na figura 7 apresentamos o desenho geral de uma proposta de projeto de convivência construída por nós com base nesta pesquisa para intervenções futuras. A partir dela, pretendemos dar sequência às nossas investigações, inclusive ampliando nossa amostra para outros cursos de graduação.

Figura 7- Desenho geral de uma proposta de projeto de convivência para a universidade



Fonte: Elaboração própria

Iniciamos esta investigação com muitas perguntas. Enquanto buscávamos as respostas nos deparamos com outras demandas e com necessidades dos estudantes que resultaram em novas propostas para nossas futuras pesquisas, e foi assim que, em meio a tantas interrogações descritas neste trabalho, encontramos uma certeza: há algo mais a ser feito para que a formação de professores em nossa universidade edifique para a construção da autonomia moral de seus alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras “humilhação”, “medo” ou “raiva” jamais combinarão com a formação moral e ética de um professor. Os dados obtidos na presente investigação reforçam o alerta de que os problemas de convivência encontrados nas instituições de Educação Básica também se manifestam nas universidades, inclusive na UNESP. O bullying e o assédio moral não são mitos, mas realidades que deveriam ser uma questão de preocupação para todas as instituições de ensino, pois afetam a dinâmica das relações interpessoais, a permanência em carreira, o desempenho acadêmico, a produtividade, e até a saúde dos envolvidos.

É difícil educar para a convivência quando esta não é valor durante os anos de formação. Por esta razão, nosso problema de pesquisa denota tal alerta. Para a pergunta que nos fizemos, retomando nosso problema de pesquisa: como os estudantes de cursos de licenciatura têm percebido os problemas de convivência na universidade? Julgamos que os dados são suficientes para afirmarmos que, na percepção dos estudantes, existem problemas de convivência no ambiente universitário, inclusive o assédio moral e o bullying. Os resultados que encontramos também indicam haver poucos tipos de intervenção por parte da universidade para resolver esses problemas, mas que os professores ainda são uma das maiores referências de ajuda em situações complexas. Assim, torna-se evidente o papel destes como formadores. Contrariamente ao que muitos, guiados pelo senso comum, podem pensar, não se destitui o papel de um professor quando se pensa a questão da convivência sem o respeito unilateral. Pelo contrário, propicia-se para além da admiração do saber docente, uma relação de inspiração, de acolhida e de respeito mútuo. Em decorrência deste problema, também verificamos que os momentos de apropriação da temática da violência, especialmente sobre o bullying, têm sido escassos ou até inexistentes na percepção de boa parte dos estudantes.

Assim, se respondemos aos objetivos da pesquisa, os resultados dessa investigação demonstraram fortes indícios de que há problemas de convivência envolvendo estudantes de licenciaturas, em especial o bullying e o assédio moral. Tanto para o bullying como para o assédio moral, as respostas positivas contrapõem o ideal piagetiano e, porque não dizer, das instituições democráticas pensadas por organizações internacionais, de uma instituição que educa para a autonomia, pois baixos índices de cooperação e relações coercitivas comprometem a qualidade da convivência e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Pudemos constatar que as respostas positivas para atitudes típicas de bullying

sofridas pelos participantes ou por colegas nos últimos quatro meses que antecederam a coleta foram superiores a 20%, percentual julgado alto se pensarmos que o bullying é um problema sistêmico em que, para cada alvo, há pelo menos um autor e vários espectadores.

Quanto ao assédio moral, verificamos que as respostas variam de acordo com o tipo de intimidação, sendo que 11,04% participantes afirmaram presenciar *Sempre* ou *Muitas vezes* situações em que o(a) professor(a) humilha alguns alunos(as) e outros 36,28% já viram essas situações *Algumas vezes*. Ademais, 14,46% afirmam que as opiniões, conhecimentos e experiências dos discentes muitas vezes são ouvidas.

Ressaltamos a necessidade de ampliar este estudo para investigar o fato de os estudantes do 3º ano reportarem mais problemas que os do primeiro ano; além do que é necessário que se aprofunde o estudo sobre as diferenças significativas das respostas entre o grupo de religiosos e não religiosos levanto em conta inclusive, que há especificidades dentre diferentes maneiras de pensar em cada religião e entre aqueles que são praticantes ou não da religião que professam.

Em sequência, verificamos que, na percepção dos respondentes, as intervenções da universidade nem sempre são eficazes, especialmente porque os alunos conhecem pouco os caminhos para pedir ajuda e reportar a violência. Além disso, o clima de segurança é comprometido pela existência do tráfico de drogas nas imediações das faculdades e pelos problemas em moradias estudantis, festas e reuniões em que as práticas de violência, frequentemente, passam despercebidas ou são desconsideradas pela universidade.

Os resultados de nossa pesquisa sugerem a imprescindibilidade da intensificação das ações e propostas que a UNESP já tem desenvolvido – como as ações do Grupo de Trabalho (GT) de Prevenção da Violência da UNESP e do Observatório de Direitos Humanos –, além do desenvolvimento de programas de gestão de comportamentos que comprometem a qualidade da convivência em nossa universidade.

No momento, as instituições de nível superior em geral parecem reagir ao bullying e ao assédio moral e outros problemas de convivência somente quando são levadas à atenção das autoridades, respondendo com ações de intervenção fragmentadas e, em algumas situações, pouco assertivas. Ao contrário disso, é necessário organizar estratégias sistemáticas e intencionais que resultem numa política consistente de combate à violência. É por isso, que reiteramos a forte necessidade da criação de um plano de prevenção que forneça uma estrutura dentro da qual cada universidade, como organização, demonstre seu compromisso com a prevenção dos problemas de convivência, em especial ao bullying, visto

a dificuldade de se intervir, convenhamos, em festas, agremiações quando o problema está posto.

Os professores e os estudantes precisam de uma maior conscientização através da criação de momentos de discussão sobre os temas da convivência. É fundamental que conheçam mais dos efeitos das práticas de intimidação que atingem os envolvidos por toda a vida. Essa ampliação dos espaços de diálogo, resultam em reflexão e alerta sobre a real dimensão do bullying, do assédio moral e outras formas de violência que impactam a construção da moralidade humana. A inclusão destes temas nos estudos propostos pelas licenciaturas pode contribuir para que haja mais engajamento moral e intervenções assertivas por parte dos estudantes e professores diante das práticas abusivas na relação entre pares ou com a autoridade.

Destacamos também a necessidade da criação de sistemas de aconselhamento e outras formas de apoio social, particularmente para alunos e alunas ingressantes. Da mesma maneira, o planejamento intencional de ações de combate ao racismo, ao sexismo, ao preconceito contra pessoas com deficiências e outras formas de discriminação, também é uma medida protetiva e minimizadora da tendência ao efeito de normalizar a exclusão social. A universidade deve ser um lugar onde os valores morais são vivenciados, adotando uma postura mais proativa em demonstrar seu compromisso com a inclusão, a promoção da tolerância e a celebração da diversidade, e onde a diferença é motivo de comemoração e não de vergonha (COWIE; MYERS, 2016, p. 208).

Por fim, ainda sobre os programas de prevenção, com base nas propostas já apresentadas por outros autores para a prevenção do bullying na universidade (COWIE; MYERS, 2016; SULLIVAN, 2016), reafirmamos nossa hipótese de que a implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais pode contribuir para a diminuição das agressões e melhoria da qualidade do apoio dispensado aos estudantes que são submetidos a intimidações por parte dos pares e também da autoridade.

Quanto às propostas de formação, também concluímos que o tema da convivência na escola ainda é pouco abordado nos cursos de licenciatura, pois menos de um quarto da amostra afirma que estaria preparada para lidar com os problemas de convivência e atender às demandas da Lei Antibullying, se estivessem se formando no momento em que a coleta foi realizada. Ainda que algumas das respostas possam ter sido negativas pelo desconhecimento da lei, os dados continuam sendo preocupantes, dada a impescindibilidade dos estudantes acompanharem em seus estudos também as alterações legais que pautam as

propostas de educação do Brasil. Lembramos ainda que a questão que fala sobre a lei foi reunida inicialmente pela AFE num mesmo fator, junto com as questões que abordam a percepção que os estudantes têm do apoio dos colegas. Apesar de termos separado por um critério estatístico, essa correlação faz sentido do ponto de vista teórico defendido neste trabalho, pois vivenciar o apoio e uma convivência ética é uma das melhores maneiras de aprender a intervir depois.

Além do apoio dos pares, reiteramos que a literatura demonstra que a experiência de viver assembleias de classe (ou rodas de conversa) é uma ação eficaz para vivência de valores essenciais à formação moral de estudantes. Há também a necessidade de que a universidade crie espaços de discussão de dilemas reais, elabore estratégias de sistemas de apoio e, especialmente, que a convivência seja pensada como um conteúdo que vai além de uma única disciplina, mas como um planejamento estratégico da própria universidade.

Para além dos dados obtidos, ao longo deste trabalho esclarecemos nossa compreensão de que os estudos apresentam limitações. Dentre as já mencionadas, acrescentamos o fato de termos optado pelo desafio de utilizar um instrumento inédito, o qual entendemos ter potencial para ser validado estatisticamente para utilização em outras amostras. Outra questão é a característica multi-campi da UNESP, em que as unidades, semi-independentes, estão pulverizadas pelo extenso território do estado de São Paulo, fator que possivelmente torna a amostra bastante heterogênea. Destacamos ainda que há uma diferença grande entre as licenciaturas, tanto na grade de disciplinas como na composição geral de cada curso.

Ademais acrescentamos que a extensa revisão bibliográfica que realizamos demonstra que há uma urgente necessidade de ampliar as investigações sobre bullying e assédio moral nos contextos de formação de professores, uma vez que grande parte das pesquisas (LOPES; DINIZ, 2004; PALÁCIOS; REGO, 2006; VILAÇA; PALÁCIOS, 2010; MUNIZ; MACHADO; VIEIRA, 2010; SILVA, 2011; NUNES; TOLFO; 2013; NUNES; TOLFO; NUNES, 2013; TEIXEIRA, 2014; BARRETO; HELOANI, 2015; FANES, 2015; GOULART; COELHO; PONTES, 2015; FONSECA, 2017) conduzidas em amostras brasileiras no Ensino Superior aconteceram em Faculdades de Medicina ou das áreas correlatas à Administração de Empresas. Para investigações futuras, é importante coletar dados também junto aos professores, sobretudo para comparar os relatos docentes aos dos discentes quanto à questão do assédio moral.

Durante a revisão bibliográfica também nos deparamos com as questões de assédio

e bullying sexual, uma forma de violência que não exploramos, mas que parece ser um problema crescente nos contextos universitários (FRICK, 2016; LUCA, 2016; PEARCE, 2016). No período da coleta de dados, também recebemos relatos pessoais de estudantes que sofreram agressões sexuais por parte de colegas da faculdade ou assédio sexual por parte de professores. Seja na forma de intimidação ou de agressões sexuais diretas, as pesquisas e as ocorrências que nos foram reportadas suscitam a necessidade de que esses temas façam parte de futuras investigações.

Também ressaltamos a necessidade de se validar estatisticamente o instrumento de coleta de dados. Acreditamos que esse processo será muito mais produtivo agora que temos os fatores já organizados a partir desta amostra. Intentamos organizar também, juntamente com a validação do nosso questionário sobre as relações interpessoais e os problemas de convivência no ambiente universitário, um outro instrumento sobre o clima escolar na universidade, para que se possa ter um diagnóstico mais completo da realidade, que incite às possibilidades de um trabalho de implantação de uma proposta de projeto de convivência adequada para instituições de nível superior.

As limitações presentes neste estudo também estão relacionadas ao curto período de tempo que tínhamos disponível nesta fase da pós-graduação e são muito importantes para apontar as demandas a serem atendidas na continuidade de nossas pesquisas. Ressaltamos a necessidade de que outras investigações sejam conduzidas para ampliar os dados disponíveis sobre a convivência na universidade, que poderão, eventualmente, amparar teoricamente propostas de intervenção nos cursos de formação docente.

Enfim, para terminar, voltemos aos girassóis. Conta-se que eles giram na direção do sol somente quando são jovens, e que, ao se tornarem mais maduros, permanecem sempre voltados para o leste. Nessa fase, liberam mais calor, atraindo mais insetos polinizadores, garantindo assim a existência de novos girassóis. É preciso que um professor seja um girassol mais velho e nunca um algoz. É preciso que o medo dê lugar à voz. Quer sejam vozes diferentes ou iguais, mas que sejam vozes bem altas. O silêncio e a falta de diálogo sobre as questões de convivência nunca afetam somente quem está sendo intimidado. O silêncio de uma vítima ou de uma testemunha de intimidações é a porta de entrada para a dor na vida de outros. Se todos erguerem sua voz, haverá um campo repleto de girassóis dourados brilhando em cada unidade da UNESP.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, A. P. da.; CERQUEIRA, L. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas:** falam os jovens. ABRAMOVAY, M. (Coord). Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%A3o-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.
- ABRUCIO, F. L. (Coord.) **Formação de professores no Brasil:** diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016.
- AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. IBGE mostra as cores da desigualdade. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- AGUDO, V. R. C. **A transição para a idade adulta e os seus marcos:** que efeito na sintomatologia depressiva? 2008. 66f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2008.
- ALVARENGA, L. Diferença entre assédio moral e assédio sexual no ambiente de trabalho. In: **JUSBRASIL**, set., 2017. Disponível em: <https://leidyane2030.jusbrasil.com.br/artigos/480461363/diferenca-entre-assedio-moral-e-assedio-sexual-no-ambiente-de-trabalho>. Acesso em: 04 mar. 2018.
- ANANIADOU, K.; SMITH, P. K. The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions. **Journal of Applied Psychoanalytic Studies**, v. 5, n. 2, abr., 2003, p. 189-209.
- ANDRADE, C. Transição para a idade adulta: das condições sociais às implicações psicológicas. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 255-267, abr., 2010.
- ANDRADE, S. S. C. A. *et al.* Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. **Cad. Saúde Pública**, v. 28, n. 9, p. 1725-1736, 2012.
- ANG, R. P.; GOH, D. H. Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. **Child Psychiatry and Human Development**, v. 41, p. 387-397, 2010.
- APEOESP. **Violência nas escolas:** o olhar dos professores, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, ago., 2011. DOI: 10.1590/S0100-15742011000200007.
- ARAÚJO, E. P. **Agressão social entre estudantes através de redes sociais virtuais e sua relação com o desengajamento moral.** 2016. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança.** 1993. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, dez., 2000.

ARIKAC, O. T. Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. **Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research**, v. 34, p. 167-184, 2009.

ARNETT, J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. **American Psychologist**, n. 55, p. 469-480, 2000.

ARNETT, J. Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife. **Journal of Adult Development**, n. 8, p. 133-143, 2001.

ASSIS, O. Z. M. de. Direito à educação e prática pedagógica. In: ASSIS, O. Z. M. de.; ASSIS, M. C. de. (Org.) **PROEPRE: fundamentos teóricos**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2000. p. 17-35.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying:** intimidación y maltrato entre el alumnado. Bilbao: Stee-Eilas, 2003.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas. **Boletín de Psicología**, n. 95, p. 7-28, 2009.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Bullying:** guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. O cyberbullying. In: AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (Org.). **Bullying:** Guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013, p. 213-254.

AVILÉS MARTINÉZ, J. M.; ALONSO ELVIRA, M. N. Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. In: **INFAD - Revista de Psicología**, v. 7, n. 1, 2014. ISSN: 0214-9877.

AVILÉS MARTINEZ, J.; TORRES, N.; VIAN, M. V. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

AZZI, R. G.; LIMA, E. J. J. CORRÊA, W. G. **Agência moral na visão da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. **Attualità - Psicologia, Roma**, v. 1, n. 2, p. 49-56, 1986.

BALDRY, A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. **Child Abuse & Neglect**, n. 27, p. 713-732, 2003.

BANDURA, A. Social learning theory of aggression. **Journal of Communication**, n. 28, p.

12–29, 1978.

BANDURA, A. **Social foundations of thought an action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. Social cognitive theory of moral thought and action. In: KURTINES, W. M. GEWIRTZ, J. L. (eds). **Handbook of moral behavior and development**: theory, research and applications, v. 1. Hillsdale, NJ. Erlbaum, 1991, p. 71-129.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 15-41.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008b. p. 69-96.

BANDURA, A. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Desengajamento moral**: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 19-64.

BANDURA A.; BARBARANELLI C.; CAPRARA G. V.; PASTORELLI, C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 71, p. 364–374, 1996.

BARBOSA, D. F. Assédio moral (estrutural) nas escolas públicas do município de Macapá: uma consequência espontânea da administração patrimonialista. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVIII, n. 143, dez 2015.

BARRETO, M. M. S. **Uma jornada de humilhações**. 2000. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BARRETO, M.; HELOANI, R. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 544-561, set., 2015. DOI: 10.1590/0101-6628.036.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out., 2008.

BASTOS, A. A voz na experiência psicanalítica. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 59-70, jun., 2014. DOI: 10.1590/S1516-14982014000100004.

BATAGLIA, P. U. R. Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind. In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de hoje...** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014. p. 113-140.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 439-455, set./dez., 2007.

BELINKY, T. Apresentação da edição brasileira. In: KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, p. 9-10, 1981.

BENNETT, D. C.; GURAN, E. L.; RAMOS, M. C.; MARGOLIN, G. College students electronic victimization in friendships and dating relationships: anticipated distress and associations with risky behaviors. **Violence and Victims**, v. 26, n. 4, p. 410-429, 2011.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg:** ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p. 102-120.

BOMFIM, S. A. B.; TOGNETTA, L. R. Pa. Bullying: un estudio sobre la adhesión a los valores morales y el protagonismo juvenil. In: FUENTES, M. del C. et al. **La Convivencia Escolar:** un acercamiento multidisciplinar. ASUNIVEP, Almeria, Espanha, 2016.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 121-146, out., 2001.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais:** análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. 2016. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

BRASIL. **Ipea apresenta dados sobre Lei Maria da Penha em audiência no Senado.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25248&catid=8&Itemid=6. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. **LEI N° 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **LEI N° 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Inep divulga Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2015.** Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior-20-1/21206. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **LEI N° 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 14 set. 2017.

BRASIL. **Atlas da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acessos em: 13 set. 2017.

BRASIL. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional,** Edição atualizada até março de 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. **Linha do tempo da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. Lei 13.663, de 14 de maio de 2018. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 15/5/2018, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. **Portal da Base Nacional Comum Curricular,** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: 2011.

BRONZATTO, M.; CAMARGO, R. L. Moral e afetividade em Piaget: os “movimentos íntimos da consciência” em o juízo moral na criança. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, n. 5, p. 90-109, jan./jul., 2010.

BUENDÍA, J. El mobbing en el centro de estudios. **Mobbing Opinion**: Boletín de noticias sobre acoso psicológico. 2003. Disponível em: http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/article_793.shtml. Acesso em: 20 jul. 2013.

CAETANO, A. P. *et al.* Cyberbullying: motivos da agressão na perspectiva de jovens portugueses. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1017-1034, dez., 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017139852.

CAMPOS, M. M. A importância das relações humanas na escola. **Cadernos Cenpec - Nova série**, v. 2, n. 4, ago., 2007. ISSN 2237-9983. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v2i4.14.

CANALTECH. **Pesquisa da Intel revela dados sobre cyberbullying no Brasil**. 28 de julho de 2015. Disponível em: <https://canaltech.com.br/comportamento/pesquisa-da-intel-revela-dados-sobre-cyberbullying-no-brasil-46105/>. Acessos em: 11 mar. 2018.

CANGUÇU, K. L. A. Estudos da associação entre um modelo de clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. **Anais [...] VIII Reunião da ABAVE**. Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinamentos, Aprendizagens e Tendências, n. 2, ano 2016, p. 269-290.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 30 set 2018.

CARDOSO, M. do S. S. P. **Análise dos Processos de denúncia de MOBBING na atividade da docência do Ensino Superior**. 2013. 75 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social) - Instituição de Ensino: Fundação Visconde de Cairu, Salvador Biblioteca Depositária: Silvino Marques.

CARVALHO, F. V. **Pedagogia da cooperação**: uma introdução a aprendizagem cooperativa. 3 ed. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2003.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

CHAPELL, M. S.; HASSELMAN, S. L; KITCHIN, T.; LOMON, S. N.; MACLVER, K. W.; SARULLO, P. L. Bullying elementary school, high school, and college. **Adolescence**, v. 41, n. 164, p. 633-648, 2006.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez., 2002.

CHRISTINO, D. Ética e ontologia em Kant e Tugendhat. **Philósofos – Revista de Fisosofia**, v. 6, n. 1/2, jan., 2008. ISSN 1982-2928. DOI: 10.5216/phi.v6i1/2.3128.

COLETA, J. A. D.; MIRANDA, H. C. N. de. **O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações**: o assédio moral na educação superior. 2001. Disponível em: <http://www.assediomoral.org/spip.php?article286>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CONOVER, W. J. **Practical Nonparametric Statistics**. Second Edition. New York: Wiley, 1980.

CORRÊA, R. G.; MARQUES, R. N. A formação inicial de professores de química sob o olhar dos coordenadores dos cursos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 1, p. 406-417, maio 2016.

COWIE, H.; MEYERS, Carrie-Anne (Ed). **Bullying Among University Students**. Cross-national perspectives. Abingdon: Routledge, 2016. p. 193-202.

COWIE, H.; SMITH, P. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: BERBARBIEUX, H.; BLAYA, C. (Orgs). **Violência nas escolas**: dez abordagens Europeias. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

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

CROCHÍK, J. L. Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying. **Psicología Política**. v. 12, n. 24, p. 211-229, maio/ago. 2012.

CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, p. 297-334, 1951.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 45-57.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, supl. p. 1163-1178, 2006.

DAMASIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 213-228, ago., 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 03 out. 2018.

DAUD, R. P. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

DAUD, R. P.; TOGNETTA, L. R. Desconexiones Morales de maestros frente el Bullying: Entre la indiferencia y la acción. In: Fuentes, M. et al. **Variables Psicológicas y Educativas para La Intervención em el Ambito Escolar**. Volumen I. Edita: ASUNIVEP, 2016. cap. 54, p. 401-405.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1976-1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun., 2001.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola:** um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget. 2007.

DEL BARRIO, C. *et al.* Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN:Bulling. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, n. 1, p. 63-78, 2003a.

DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; ALMEIDA, A.; BARRIOS, Á. Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. **Infancia y Aprendizaje**, v. 26, n. 1, p. 9-24, 2003b.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, A. C. F. **Territórios da personalidade ética:** ações morais, valores e virtudes na escola. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula.** Americana: Adonis, 2015.

ESTADÃO. Atirador da Virginia era vítima de 'bullying', dizem colegas. **Agência Estado**, 19 Abril 2007. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,atirador-da-virginia-era-vitima-de-bullying-dizem-colegas,20070419p26126>. Acesso em: 29 nov. 2018.

FANES, L. **Assédio moral no trabalho do trabalhador de uma instituição de ensino superior.** 2015 102 f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Sidney Lima Santos.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar:** perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARLEY, S.; COYNE, I., SPRIGG, C. *et al.* (2 more authors) Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. **Medical Education**, v. 49, n. 4, p. 436-443, 2015. ISSN 0308-0110.

FISCHER, R. M. (Coord.) Bullying escolar no Brasil. **Relatório Final.** São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

FLOYD, F. J.; WIDAMAN, K. F. Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. **Psychological Assessment**, v. 7, n. 3, p. 286-299, 1995. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, K *et al.* Incidência do Bullying nos Cursos de Administração e Ciências Contábeis. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 79-92, jan./abr., de 2017. DOI: [10.1590/2175-3539/2017/02111079](https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111079).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6^a ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. É. de. Existe uma saúde moral nas organizações? **Organ. Soc.**, Salvador, v. 12, n. 32, p. 13-27, mar., 2005. DOI: 10.1590/S1984-92302005000100001.

FREUD, S. O ego e o id. *In*: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1923-1990. vol. XIX.

FRICK, L. T. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas**: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2016.

G1 GOIÁS. **Tiroteio em escola deixa mortos em Goiânia**. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/videos/v/tiroteio-em-escola-deixa-mortos-em-goiania/6231482/>. Acesso em: 20 out. 2017.

G1 REDE AMAZONICA. **Estudante vítima de bullying será indenizado por universidade de RO**. Disponível em: <http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2012/07/estudante-vitima-de-bullying-sera-indenizado-por-universidade-de-ro.html>. Acesso em: 15 abr. 2018.

GARAIGORDOBIL, M. OÑEDERA, J. A. **La violencia entre iguales**: revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina: v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, fev., 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr., 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVIERA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

GILLIGAN, C. **Joining the Resistance**. Cambridge: Polity Press, 2011.

GINI, G. Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? **Aggressive Behavior**, n. 32, 2006, p. 528-539. DOI: 10.1002/ab.20153/abstract.

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, p. 603–608, abr., 2011.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Rev. Educ. & Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 737-762, out., 2007. ISSN 1678-4626.

GONÇALVES, C. C. **Concepção e julgamento moral de docentes sobre bullying na escola**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GONÇALVES, C. C.; KNOENER, D. F.; DAUD, R. P.; ANDRADE, F. C. B. de. O papel da escola e a necessária intervenção docente: superando o desengajamento moral de professores. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. **Anais [...] EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, p. 3947- 3964, 2017. ISSN 2176-1396.

GOULART, M. C. V.; COELHO, M. T. A. D.; PONTES, S. A. **Considerações sobre a violência na universidade**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15768/1/CONSIDERAÇÕES%20SOBRE%20A%20VIOLENCIA%20NA%20UNIVERSIDADE.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2015.

HAIR, Jr.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. L. **Multivariate Data Analysis**. 6. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006.

HAKOJÄRVI, H.; SALMINEN, L.; SUHONEN, R. Health care students' personal experiences and coping with *bullying* in clinical training. **Nurse Education Today**, Reino Unido, v. 34, n. 1, p. 138-144, jan., 2014.

HELOANI, R. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **RAE Electron.**, São Paulo, v. 3, n. 1, jun., 2004. DOI10.1590/S1676-56482004000100013.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Le harcèlement moral**: la violence perverse au quotidien, Paris, La Découverte & Syros, 1998.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal estar no Trabalho: redefinindo o assédio moral**. Tradução de Rejana Janowitz, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HOMRICH, A. C. B. **O conceito de superego na teoria freudiana**. 2008. 248 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v. 11, n. 2, p. 85-103, jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/viewFile/9321/8252>. Acesso em: 04 out. 2018.

HYMEL, S.; ROCKE-HENDERSON, N.; BONANNO, R. Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents. **Journal of Social Sciences**, New Delhi, Special Issue, n. 8, p. 1-11, 2005.

IBM Corp. **Released 2012**. IBM SPSS Statistics for Windows. Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e professional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

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

INEP. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 30 set. 2018.

INEP. **Objetivos do ENADE**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 14 mar. 2018.

JANOSZ, M.; GEORGES, P.; PARENT, S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998.

JEAN, G. **La Passion d'enseigner**. Paris: Éditions du Sorbier, 1985.

JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. **Vertentes**, São João Del Rei, v. 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun., 2011.

JORGE, S. **O Bullying sob o olhar dos educadores**: um estudo em escolas da rede privada. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: Rio Grande do Norte, 2009.

JUNGUES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

JUNQUEIRA, C.; COELHO JUNIOR, N. E. Considerações acerca da ética e da consciência moral nas obras de Freud, Klein, Hartmann e Lacan. **Psychê**, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 105-124, jun., 2005.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KANT, I. **Immanuel Kant textos seletos**. Traduzido por: VIER, R.; FERNANDES, F. de S. Petrópolis: Vozes, 1985.

KENWORTHY, A. One goal, one community: moving beyond bullying and empowering

for life. (Program). **Bond university centre for applied research in learning, engagement, andragogy and pedagogy**, 2010. Disponível em: <http://www.bond.edu.au/research/university-research-centres/centre-for-applied-research-in-learning-engagement-andragogy-and-pedagogy/one-goal-one-community/index.htm>. Acesso em: 16 fev. 2012.

KLEIN, J.; CORNELL, D.; KONOLD, T. Relationships between bullying school climate and student risk behaviors. **School Psychology Quarterly**, n. 27, p. 154–169, 2012. DOI: 10.1037/a0029350.

KNAFO, A.; DANIEL, E.; KHOURY-KASSABRI, M. Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. **Child Development**, v. 79, n. 3, p. 652-667, 2008.

KNIGHT, G. **Filosofia & Educação**: uma introdução da perspectiva cristã. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2001.

KNOENER, D. F. **Bullying**: o silêncio que oprime e a voz que liberta. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/noticia/19726/bullying-o-silencio-que-oprime-e-a-voz-que-liberta/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

KNOENER, D. F.; TOGNETTA, L. R. P. Violencia de la Universidad. El impacto de la intimidación y el acoso en la formación de los futuros profesores. In: PÉREZ-FUENTES, M. del C. et al. (Org.) **Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar**. Vol. II, Edita: ASUNIVEP, p. 393-400, 2016. ISBN: 978-84-617-5569-1. Disponível em: http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Variables_psicologics_educativas_volumen_II.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

KOHLBERG, L. Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In: T. Lickona (Ed.), **Moral development and behavior**: theory, research and social issues. New York, NY: Holt Rinehart and Winston, 1976. p. 31-53.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée e Brouwer, 1992.

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estud. psicol.**, Natal, v. 2, n. 2, p. 223-262, dez., 1997. DOI: 10.1590/S1413-294X1997000200002.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

KRASSELT, K. Bullying not a thing of the past for college students. **USA Today College**. Disponível em: <http://college.usatoday.com/2014/10/21/bullying-not-a-thing-of-the-past-for-college-students/>. Acesso em: 07 jan. 2016.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, out., 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000300005.

KUBOTA, L. C. Discriminação contra os estudantes obesos e os muito magros nas escolas brasileiras. **Texto para discussão**. Brasília: Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada, jan. de 2014. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1928.pdf. Acessos em 13 set. 2017. ISSN 1415-4765.

LA TAILLE, Y. de. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. de. Moral e ética: uma leitura Psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, abr., 2004.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPA, L. Z.; TOGNETTA, L. R. P. Los Equipos de Ayuda como una posibilidad para superar el Bullying en la escuela. In: PÉREZ-FUENTES, M. del C. et al. **La Convivencia Escolar**: un acercamiento multidisciplinar. ASUNIVEP, Almeria, Espanha, 2016.

LAPPALAINEN, C., MERILÄINEN, M.; PUHAKKA, H.; SINKKONEN, H-M. Bullying among university students – does it exist? **Finnish Journal of Youth Research**, v. 29, n. 2, p. 64-80, 2011.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 2005. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? In: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (Org.) **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 09-24.

LEVINSON, D. **The seasons of a man's life**. New York: Alfred A. Knoff, 1977.

LI, Q. Cyberbullying in Schools. A Research of Gender Differences. **School Psychology International**, v. 21, n. 2, p.157-170, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LIND, G. O Significado e medida da competência moral revisitada um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p.399-416, 2000.

LONGO, M. M. **Entre a permissão e a repressão**: a formação do professor nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

- LOPES NETO, A. A. L. Bullying. **Adolescência & Saúde**, v. 4, n. 3, p. 51-56, ago., 2017.
- LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Assédio moral: a violência perversa no cotidiano. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 643-645, dez., 2004.
- LOUKAS, A. What Is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, v. 5, n. 1, Fall 2007. Disponível em: https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.
- LUCA, M. The role of the therapist in helping university students who have been bullied. In: COWIE, H.; MYERS, Carrie-Anne. **Bullying in universities and colleges - Cross-national perspectives**. New York: Routledge, 2016, p. 145–156.
- LUCENA, C. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez., 2010. ISSN: 1676-2584.
- MACDONALD, C. D.; ROBERTS-PITTMAN, B. Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9, 2003–2009, 2010.
- MAHMUD, S.; BAKAR, Z. B. A.; DJAFFRI, H. B. Bullying Type in Gender Perspective in Senior High School Students, South Sulawesi Province, Indonesia. **International Journal for Innovation Education and Research**, v.2, n. 12, p. 39-47, 2014.
- MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. Valores Sociomorais. In: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. de S. (Org.). **Valores Sociomorais: reflexões para a educação**. Americana, SP: Adonis, 2017, v. 1.
- MARTINS, R. A. Piaget e a construção do conhecimento social. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Tópicos de Educação**. São José do Rio Preto, SP: Editora Mundial, 2003, v. 1, p. 141-154.
- MARTINS, R. A. A teoria de domínios sociais de Elliot Turiel. In: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (Org.) **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 47-78.
- MARTINS, V. F. **O papel da cultura organizacional “milícia de bravos” na ocorrência do assédio moral: um estudo na polícia militar da Bahia**. 2006. 168 f. Dissertação (de Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- MASCARENHAS, S. Bullying e moralidade escolar: Um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid). **Anais [...] I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM)**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2009.
- MATOS, A.; PESSOA, T. AMADO, J.; JÄGER, T. Agir contra o Cyberbullying – Manual de Formação. In: PEREIRA, S. (Org.). **CONGRESSO NACIONAL “LITERACIA, MEDIA E CIDADANIA”**. p. 25-26, mar., 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. ISBN 978-989-97244-1-9.

MAZZINI, P. F.; BASTOS, C. Z. de A. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 1, p. 66-97, jan./jul., 2016.

MCGIBONEY, G. W. **The Psychology of School Climate**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing Lady Stephenson Library, 2016. ISBN (10): 1-4438-9450-8 ISBN (13): 978-1-4438-9450-0. Disponível em: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/63281>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MELLO, F. C. M. *et al.* A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, set., 2017.

MELO, S. G. de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de Ensino Médio representativas de um Estado brasileiro**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MENDONÇA, H. C. F. C. de.; COSTA, M. de O. **Até quando (Cyber)bullying será ignorado?** Escola Particular. Ano 21, n. 238, p. 4-10, jan. 2018.

MENESINI, E.; NOCENTINI, A. CAMODECA, M. Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. **British Journal of Developmental Psychology**, n. 31, 2013, p. 1-14.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares:** observações e entrevistas na escola. 1985. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003. p. 37-100.

MENIN, M. S. de S. M.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Orgs.) **Projetos bem-sucedidos de educação em valores** - Relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MEURER, Br.; STREY, M. N. Problematizando as Práticas Psicológicas no Modo de Compreender o Fenômeno Assédio Moral. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n. 2, p. 452-471, 2012.

MORAIS, A. de.; MENIN, M. S. de S. A teoria do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg sobe o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de medida de juízo moral. In: MARTIN, R. A.; CRUZ, L. A. Nogueira da. **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 25-46.

MORO, A. *et al.* Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 64, p. 67-90,

dez., 2017.

MUNIZ, J. A.; MACHADO, F. O.; VIEIRA, D. T. Assédio moral na universidade: um estudo de caso em Pernambuco. *Anais [...] VIII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração*, 2011. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3397.pdf Acessos em: 29 nov. 2018.

MUNIZ, M. K. de C. Aspectos relevantes acerca do assédio moral e assédio sexual no Direito do Trabalho. *In: Âmbito Jurídico – Portal jurídico na internet*, 2018. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5140. Acesso em: 04 mar. 2018.

NADAI, S. C. T. de. **Disciplina de educação parental e participação em processo de vitimização entre pares**. 2019. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. [No prelo].

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In: GATTI, B. A. et al. (Org.) Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p.199-212.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. da R. Assédio moral em universidade: as possíveis consequências em comentar e/ou denunciar a violência. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 5, n. 4, p. 148-155, 2013.

NUNES, T. S.; TOLFO, S. R.; NUNES, L. S. Assédio moral em universidade: a violência identificada por servidores docentes e técnico-administrativos. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 18, p. 25-61, 2013.

OECD. **PISA 2015 Results**, 2017. ISBN 9789264273856. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en. Acesso em: 13 fev. 2018.

OLIVEIRA, J. F.; MARINHO; R. M. **Liderança uma questão de competência**. São Paulo, SP: Saraiva, 2006.

OLIVEIRA, R. J. de. Ética na escola: por uma abordagem argumentativa. **Educação**. Porto Alegre, impresso, v. 37, n. 3, p. 454-462, set./dez., 2014.

OLIVEIRA, W. A. de. **Relações entre bullying na adolescência e interações familiares: do singular ao plural**. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. **European Journal of Psychology of Education**, v. XII, n. 4, p. 495-510, 1997.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. What we know and what we can do. Blackwell: Oxford and Cambridge. 1993.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

OLWEUS, D. S. In: SMITH, P. K. et al. (Eds.). **The nature of school bullying: a cross-national perspective**. London: Routledge, 1999. p. 7-27.

ONUBR. **Objetivo 4**. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. 17 objetivos para transformar o mundo, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 03 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Problemas de la salud de la adolescencia**. Informe de un comité de expertos de la O.M.S. (Informe técnico nº 308). Genebra, 1965. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/38485>. Acesso em: 30 set. 2018.

OVIEDO, H. C.; CAMPO-ARIAS, A. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. **Rev.colomb.psiquiatr.**, Bogotá, v. 34, n. 4, p. 572-80, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&nrm=iso. Acessos em: 04 out. 2018.

PÁDUA, G. L. D. de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, jan./jun., 2009.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de Bioestatística**. São Paulo: Thomson, 2004. PAIXÃO, R. B.; MELO, D. R. A. de.; SOUZA-SILVA, J. C. de.; CERQUINHO, K. G. Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Rev. Adm.**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 516-529, set., 2013.

PALÁCIOS, M.; REGO, S. Bullying: mais uma epidemia invisível? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, jan./abr., 2006.

PALHARES, I. Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor. **Estadão**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>. Acesso em 30 set. 2018.

PAREDES, OLGA LUCÍA et al. "Bullying" en las facultades de medicina colombianas: mito o realidad. **Rev. Fac. Med.**, Bogotá, v. 18, n. 2, p. 161-172, Dec. 2010.

PEARCE, T. The student voice. In: COWIE, H.; MYERS, Carrie-Anne. (Eds.), **Bullying among university students: cross-national perspectives**. Abingdon: Routledge, 2016. p. 127-142.

PEDRO, A. P. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, dez., 2014.

PEPLER, D.; JIANG, D.; CRAIG, W.; CONNOLLY, J. Developmental trajectories of bullying and associated factors. **Child Development**, v. 79, n. 2, p. 325-338, 2008.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.

PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: F. Alcan, 1932.

- PIAGET, J. **Etudes sociologiques**. Genève, Droz, 1965.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).
- PÖRHÖLÄ, M.; CVANCARA, K.; KAAL, E.; TAMPERE, K.; TORRES, B. Cross-cultural comparisons of bullying among university students: perspectives from Argentina, Estonia, Finland and the United States. In: COWIE, H.; MEYERS, Carrie-Anne (Edts). **Bullying Among University Students**. Cross-national perspectives. New York: Routledge, p. 127 – 142.
- POZZOLI, T.; GINI, G. VIENO, A. Individual and classe moral disengagement um bullying amog elementary school children. **Agress Behev**, n. 38, p. 378-388, set./out., 2012.
- PRODÓCIMO, E.; *et al.* Sentimento de vitimização em alunos da rede pública de ensino. **Anais...** X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC-PR: Curitiba, 2011.
- QUINE, L. Workplace “Bullying” in junior doctors: questionnaire survey. **BMJ** (Clinical research ed.), v. 324, n. 7342, p. 878-9, 2002.
- R CORE TEAM. **R**: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2017.
- RAZERA, J. C. C.; NARDI, R. Considerações sobre o tema formação moral nas licenciaturas em ciências. **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viienpec/resumos/R0889-2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.
- REIS, E. **Estatística Multivariada Aplicada**. Lisboa: Edições Sílabo, 1997.
- REISE, S. P.; WALLER, N. G.; COMREY, A. L. Factor analysis and scale revision. **Psychological Assessment**, v. 12, n. 3, p. 287-297, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.12.3.287>.
- RENAUD, I. A noção de dever na ética contemporânea. In: BRITO, J. (Coord.). **Temas fundamentais de ética**. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2001, p. 31-44.
- RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.
- RICOEUR, P. **O si mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- RODRIGUES, G. de C. O bullying nas escolas e o horror a massacres pontuais. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 11, mar., 2013. ISSN 1982-4807.
- ROSA, C. de M. Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014. ISSN 1982-7199. DOI: 10.14244/198271991029.

SAFERNET. **O que é sextorsão?** Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/o-que-e-sextorsao>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SAHD, L.; NADAI, M. Estudante universitária reclama de bullying e sofre agressão. **Guia do estudante.** Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/estudante-universitaria-reclama-de-bullying-e-sofre-agressao/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M.; POSKIPARTA, E. Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 40, n. 5, p. 668-676, 2011.

SAMPAIO, J. M. C. *et al.* Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-352, jun., 2015.

SAMPIERI, R. *et al.* **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SANCHES, M. A.; MANNES, M.; CUNHA, T. R. da. Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 39-46, jan., 2018. DOI: 10.1590/1983-80422018261224.

SANTIAGO, R. M. Introdução. In: Monográfico: Ética y formación universitaria / Ética e formação universitária. **Revista Iberoamericana De Educación**. n. 29, p. 11-14, 2002.

SANTOS, A. C. B. H. dos; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 19-29, jan./abr., 2016.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. **Advances in Experimental Social Psychology**, New York, v. 25, p. 1-65, 1992.

SERRANO, P. E. **Universidade:** paternalismo X liberdade. A falta de autonomia no ambiente acadêmico se revela também na sala de aula e revela instituições que não cumprem sua missão educadora. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/universidade-paternalismo-x-liberdade-2605.html>. Acesso em: 24 out. 2018.

SHALLCROSS, L. Grown-up bullying. **Counseling Today**. 01 mar. 2013. Disponível em: <http://ct.counseling.org/2013/03/grown-up-bullying/>. Acesso em: 07 jan. 2018.

SILVA, A. C. B.; MORGADO, M. A. Bullying no ensino superior: existe? **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 11, n. 3, 2011.

SILVA, F.; DASCANIO, D.; VALLE, T. G. M. do. O fenômeno bullying: diferenças entre meninos e meninas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 26-46, abr. 2016. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7014>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, I. A.; LUCATTO, L. C.; MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. da. Regras morais versus regras convencionais: o que os professores pensam sobre regras na escola.

Colloquium Humanarum, v. 13, n. Especial, p. 470-475, jul./dez, 2016. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.000876.

SILVA, K. Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus. 2016. 68 f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Amazonas.

SILVA, N. P. Moral e diferença em Piaget. *In: MONTOYA, A. O. D. et al. (org.). Jean Piaget no século XXI escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2011. p 139 -154.

SILVA, S. D. J.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, out., 2014.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. Cyberbullying: Another main type of bullying? **Scandinavian Journal of Psychology**, 49, p. 147-154, 2008.

SOUZA, R. A. de.; TOGNETTA, L. R. P. As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar? *In: PÉREZ-FUENTES, M. del C. et al. La Convivencia Escolar: un acercamiento multidisciplinar*. ASUNIVEP, Almeria, Espanha, 2016.

SOUZA, R. A. de.; TOGNETTA, L. R. P.; LAPA, L. Z.; DE NADAI, S. C. T. O silêncio à ajuda: a experiência brasileira de combate ao bullying pela implantação e equipes de ajuda. **Anais [...] XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE**. Curitiba: PUC-PR, 2017, p. 17125-17137. ISSN 2176-1396.

SOUZA, S. B.; SIMAO, A. M. V.; CAETANO, A. P. Cyberbullying: percepções acerca do fenômeno e das estratégias de enfrentamento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014.

SOUZA, T. G.; LARA, A. M. B. As resoluções internacionais da ONU/Unesco para a juventude e suas relações com a educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação** v.17, n. 1, p. 139-153, jan./abr., 2014.

STRABIC, N.; MILAKOVIC, A. T. Cyberbullying among children and its comparison to traditional forms of peer violence. **Criminology & Social Integration Journal**. v. 24, n. 2, p. 184-201, 2016.

SULLIVAN, K. Commentary: awakening and harnessing the sleeping dragon of student power. *In: COWIE, H.; MEYERS, Carrie-Anne (Edts). Bullying Among University Students. Cross-national perspectives*. New York: Routledge, p. 193-202, 2016.

SUTTON, J.; SMITH, P. K.; SWETTENHAM, J. Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. **Social Development**, v. 8, n.1, p. 117-134, 1999.

- SWEARER S. M.; WANG, C.; BRANDI, B.; MYERS, Z. R. Reducing Bullying: Application of Social Cognitive Theory. **Theory Into Practice**, n. 53, p. 271–277, 2014.
- TAKIZAWA, R.; MAUGHAN, B.; ARSENEAUL, L. Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. **Am J Psychiatry**, v. 171, n. 7, p. 1-8, jul., 2014. DOI: 10.1176/appi.ajp.2014.13101401.
- TANAKA, O. Y.; MELO, C. **Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001.
- TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P, C, A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-447, maio/ago., 2010.
- TAVARES, M. R. *et al.* Construção e validação de uma escala de valores sociomorais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 186-210, mar., 2016.
- TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. (Coord.). Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Textos FCC**, São Paulo: FCC/DPE, v. 46, p. 1-85, out. 2015.
- TAYLOR, C. **Sources du moi**. Paris: Seuil, 1998.
- TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. 2^a ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. 245 p.
- TEIXEIRA, N. R. M. **Identificação de assédio moral em professores universitários**. 2014. 64 f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Sidney Lima Santos.
- THAPA, *et al.* A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**. v. 83, n. 3, p. 357–385, set. 2013.
- THE SAS SYSTEM FOR WINDOWS. **Release 9.2**. SAS Inst., Cary, NC. 2011.
- THE SAS SYSTEM FOR WINDOWS. **Release 9.2**. SAS Inst., Cary, NC. 2011.
- THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005, p. 1-6. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.
- TIMON HERRERO, M.; SASTRE VILARRASA, G. Los sentimientos en el ámbito de la moral. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 219-234, dez., 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000200002.
- TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009.
- TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Características das relações entre pares e sua relação com o

fenômeno bullying. *In: GUIMARAES, Á. M.; PACHECO E.; ZAN, D. D. Caderno de resumos do I Seminário Violar: problematizando juventudes na contemporaneidade.* Campinas, SP: FE/Unicamp, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. Um Olhar sobre o Bullying Escolar e sua Superação: contribuições da psicologia moral. *In: TOGNETTA, L.; VINHA, T. (orgs). Conflitos na Instituição Educativa: perigo ou oportunidade.* Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. *et al.* Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, v. 2, n. 1, p. 30-34. Minho: 2015.

TOGNETTA, L. R. P. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar suas violências. *In: TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. da S.; VICENTIN, V. F. Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção nos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia moral*, v. 3. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 47-82.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito.** TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. de S. S. (Org.). *Coleção Valores Sociomorais. Reflexões para a Educação*, v. 2, Americana, SP: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. J. S. L. da F. Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales. *Revista de Educación*, n. 373, p. 9-34, jul./set., 2016.

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

TOGNETTA, L. R. P.; KNOENER, D. F.; BOMFIM, S. A. B.; DE NADAI, S. T. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência estremece. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1880-1900, set. 2017. ISSN 19825587.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Yves. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 181- 188, 2008.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: Dimensões Psicológicas no Desenvolvimento Moral. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez., 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de hoje...** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014. p. 113-140.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. Escola, conflitos e violências.* Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008. ISBN 9788573911107.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão

social. **Educação**, Santa Maria, p. 449 - 464, dez. 2010. ISSN 1984-6444.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** Campinas, SP: Editora do Brasil, 2012.

TRIBUNA DO NORTE. **Universidade do RN é condenada após aluno sofrer assédio moral por parte de professora.** Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/universidade-do-rn-a-condenada-apa-s-aluno-sofrer-assa-dio-moral-por-partde-professora/385991>. Acesso em: 15 abr. 2018.

TRINDADE, A. M; MENEZES, J. A. Intimidações na adolescência: reflexões socioculturais da violência entre pares no contexto escolar. In: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs). **Violências e bullying na escola: análise e prevenção.** Curitiba: Ed. CRV, 2015. p. 45-66.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes, 1996.

TURIEL, E. The Development of Children's Orientations toward moral, social, na personal orders: more than a sequence in development. I: **Human Development**. v. 51. p. 21-39, 2008. Traduzido por: ALMEIDA, V. S. R. de. Revisão técnica: MASSARI, P. O., 2012.

UFJF NOTÍCIAS. **Assédios crescem com a nossa omissão, diz professor sobre a prática no ambiente universitário.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/noticias/2017/10/17/assedios-crescem-com-a-nossa-omissao-diz-professor-sobre-a-pratica-no-ambiente-universitario/>. Acesso em: 21 abr. 2018.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. **As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social.** Comunicado. Paris, UNESCO, 2009.

VALENTE, M. O. A educação para valores. **Educação e Valores.** Lisboa, v. 1, p. 1-35, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

VILLAÇA, F. M.; PALÁCIOS, M. Concepções sobre assédio moral: bullying e trote em uma escola médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 506-514, dez. 2010.

VILLANUEVA BADENES, L.; USÓ GUIRAL, I.; ADRIÁN SERRANO, J.E. Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. **Apuntes de Psicología**, v. 31, p. 165-171, 2013.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas.

Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr., 2016.

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

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de.; MORO, A. (Coords.) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. ISBN: 978-85-7713-222-5.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez., 2009.

WILLARD, N. Cyberbullying and Cyberthreats Effectively Managing Internet Use Risks in Schools, 2007. Disponível em: http://www.cforks.org/Downloads/cyber_bullying.pdf. Acesso em: 07 set. 2018.

WURMEISTER, F. Vídeos mostram desespero de alunos em escola atacada por adolescente em Medianeira. **G1 PR e RPC Foz do Iguaçu**, 28/09/2018, 12h24min. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2018/09/28/videos-mostram-desespero-de-alunos-em-escola-atacada-por-adolescente-em-medianeira.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2018.

ZALUAR, A. **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar**: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2001 a 2005. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores**: solução para a violência e indisciplina na escola? 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

ZEQUINAO, M. A. *et al.* Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, mar. 2016. DOI: 10.1590/S1517-9702201603138354.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) universitário(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Bullying e Assédio Moral no Ambiente Universitário: implicações na formação de futuros professores**. Diante dos índices significativos de ocorrência de problemas nas relações interpessoais dentro de instituições de ensino e, da necessidade de investigação a respeito do impacto dessas situações na formação de futuros profissionais, esta pesquisa se justifica como forma de ampliar os dados disponíveis para reflexão e, eventualmente, intervenções nos ambientes de formação.

Essa pesquisa será realizada com alunos e alunas de diferentes unidades da UNESP e sua participação não é obrigatória. Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a qualidade da convivência em sua universidade e investigar a ocorrência de problemas envolvendo estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral. As informações desta pesquisa nos ajudarão a conhecer as relações interpessoais, a qualidade da convivência entre os membros da Universidade e propor estratégias para resolução pacífica de conflitos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário sobre a **Qualidade da Convivência na Universidade**, contendo 123 questões com alternativas. A pesquisa será realizada nas Faculdades, em sala de aula, ou on-line através de envio de link por e-mail. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 20 minutos. No caso de participação com respostas em versão impressa, agendaremos o dia para a aplicação do questionário com antecedência, com o coordenador de curso ou direção da Faculdade 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 o pesquisador ou com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). 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 Universidade. 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.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Pesquisadora: Darlene Ferraz Knoener¹

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino 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: (17) 996152718 / E-mail: darlene.knoener@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 pesquisa²

¹ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE B – Instrumento de Pesquisa

PESQUISA SOBRE A QUALIDADE DA CONVIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Caro aluno,

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a qualidade da convivência em sua universidade. As informações desta pesquisa nos ajudarão a conhecer as relações interpessoais, a qualidade da convivência entre os membros da Universidade e a propor estratégias para resolução pacífica de conflitos. Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL. Este questionário é ANÔNIMO, secreto e individual, por isso, pedimos-lhe que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado ou vivenciou nos primeiros anos de sua vida na Faculdade.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua Faculdade.

SEÇÃO 1 – AS RELAÇÕES SOCIAIS NA FACULDADE

O quanto você concorda com cada uma das afirmações a seguir sobre a convivência em sua Faculdade.		Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
1	Gosto da relação que tenho com meus colegas de curso.	(A)	(B)	(C)	(D)
2	Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	(A)	(B)	(C)	(D)
3	Há poucos desentendimentos entre os estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)

Indique o quanto você vê ou viu as situações abaixo ocorrerem em sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
4	Conflitos entre os estudantes e professores	(A)	(B)	(C)	(D)
5	Conflitos entre os estudantes e o diretor ou funcionários administrativos da UNESP	(A)	(B)	(C)	(D)
6	Estudantes desrespeitando os professores ou funcionários administrativos da UNESP	(A)	(B)	(C)	(D)
7	Funcionários tratando os estudantes com desrespeito.	(A)	(B)	(C)	(D)

Com qual frequência você vê ou viu situações em que seus professores:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8	Implicam com alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
9	Impedem que os estudantes expressem suas opiniões, conhecimentos, experiências e posicionamentos.	(A)	(B)	(C)	(D)
10	Ameaçam alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
11	Caçoam ou humilham alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
12	Desvalorizam suas ações comparando-os a outros	(A)	(B)	(C)	(D)
13	Tratam os estudantes de maneira injusta.	(A)	(B)	(C)	(D)
14	Favorecem alguns estudantes mais que outros.	(A)	(B)	(C)	(D)
15	Ignoram ou não demonstram interesse nos conflitos interpessoais vividos entre os alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
16	Incentivam que os estudantes delatem ou denunciem os colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
17	Solicitam que os alunos guardem os aparelhos celulares em aula ou que se retirem da sala devido ao uso do mesmo.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 2 – AS RELAÇÕES COM OS REGULAMENTOS E O REGIMENTO DA UNESP E SITUAÇÕES DE VIOLENCIA

Marque com que frequência você vê ou viu as situações apresentadas abaixo ocorrerem sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
18	Estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência na UNESP.	(A)	(B)	(C)	(D)
19	Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com os professores da UNESP para ajudar a resolvê-los.	(A)	(B)	(C)	(D)
20	Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com funcionários administrativos da UNESP para ajudar a resolvê-los.	(A)	(B)	(C)	(D)
21	Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em Moradias estudantis são investigados.	(A)	(B)	(C)	(D)

PESQUISA SOBRE A QUALIDADE DA CONVIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Marque com que frequência você vê ou viu as situações apresentadas abaixo ocorrerem sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
22	Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em moradias estudantis são punidos de forma justa.	(A)	(B)	(C)	(D)
23	Estudantes que sofrem violências por outros colegas recebem a devida proteção.	(A)	(B)	(C)	(D)
24	Os estudantes não recorrem aos serviços de proteção por receio de sofrerem algum tipo de retaliação.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque o quanto você acha que os estudantes conhecem as normas e serviços abaixo:		Nada	Um pouco	O suficiente	Muito
25	Os estudantes conhecem e compreendem as normas e portarias que já existem sobre convivência na UNESP e na Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
26	Os estudantes conhecem serviços de proteção aos ingressantes ou calouros como: Ouvidoria, Comissão de Recepção de Ingressantes, Assistência Social.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com que frequência você vê ou viu ocorrerem as situações apresentadas abaixo ocorrem sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
27	Num conflito entre alunos, a Faculdade defende ou castiga apenas um dos envolvidos.	(A)	(B)	(C)	(D)
28	É aplicada a mesma punição para aqueles que não cumprem determinada regra.	(A)	(B)	(C)	(D)
29	As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, diretor).	(A)	(B)	(C)	(D)
30	Na maior parte das vezes, a faculdade protela a solução do problema ou "deixa quieto".	(A)	(B)	(C)	(D)
31	Quando ocorrem situações de conflitos entre professores e alunos, os estudantes podem contar com os Conselhos de Curso, Direção ou Ouvidoria para ajudar a resolvê-los.	(A)	(B)	(C)	(D)
32	Quando há denúncias de injustiças cometidas pelo professor, elas são devidamente averiguadas.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 3 – AS RELAÇÕES SOCIAIS E SITUAÇÕES DE VIOLENCIA

3.1 – Sobre as situações e atividades dos trotes:

Marque se essas situações ocorrem ou ocorreram com VOCÊ ou com COLEGAS nos primeiros anos da Faculdade.		Nunca	Uma vez	Algumas vezes	Sempre
33	Incluem ou incluíram atividades que causam constrangimento ou outra forma de sofrimento emocional.	(A)	(B)	(C)	(D)
34	Incluem ou incluíram atividades que causam dor e machucados no corpo.	(A)	(B)	(C)	(D)
35	Forçam ou forçaram o envolvimento em furtos, vandalismo ou situações que prejudicam outras pessoas.	(A)	(B)	(C)	(D)
36	Forçam ou forçaram a fazer sexo.	(A)	(B)	(C)	(D)
37	Forçam ou forçaram a expor o corpo de forma que não queria.	(A)	(B)	(C)	(D)
38	Forçam ou forçaram a tomar bebida alcoólica.	(A)	(B)	(C)	(D)
39	Forçam ou forçaram a usar outras drogas.	(A)	(B)	(C)	(D)
40	Forçam ou forçaram a pagar ou comprar algo que não queria.	(A)	(B)	(C)	(D)
41	Forçam ou forçaram a pedir dinheiro na rua.	(A)	(B)	(C)	(D)
42	O grupo de estudantes que pratica o trote é sempre o mesmo.	(A)	(B)	(C)	(D)
43	Situações como as apontadas nas questões de 33 a 42 ocorrem em festas.	(A)	(B)	(C)	(D)
44	Situações como as apontadas nas questões de 33 a 42 ocorrem em repúblicas.	(A)	(B)	(C)	(D)

PESQUISA SOBRE A QUALIDADE DA CONVIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE

3.2 – Sobre situações de intimidação entre você e seus colegas:

Marque se essas situações ocorrem ou ocorreram com VOCÊ ou com COLEGAS nos últimos quatro meses:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas Vezes	Sempre
45	Impedem de participar das atividades e jogos.	(A)	(B)	(C)	(D)
46	Tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações que causam constrangimento ou raiva.	(A)	(B)	(C)	(D)
47	Colocam apelidos que incomodam.	(A)	(B)	(C)	(D)
48	Quebram ou roubam pertences pessoais.	(A)	(B)	(C)	(D)
49	Ameaçam para causar medo.	(A)	(B)	(C)	(D)
50	Ridicularizam ou insultam por causa de convicções filosóficas e ou religiosas.	(A)	(B)	(C)	(D)
51	Ridicularizam ou insultam por causa da naturalidade e origem.	(A)	(B)	(C)	(D)
52	Desprezam ou fazem piadas em função da condição financeira.	(A)	(B)	(C)	(D)
53	Insultam ou discriminam por causa da cor da pele.	(A)	(B)	(C)	(D)
54	Insultam ou discriminam por causa da orientação sexual.	(A)	(B)	(C)	(D)
55	Agredem fisicamente.	(A)	(B)	(C)	(D)
56	Ignoram ou fingem que não ouvem ou que não veem.	(A)	(B)	(C)	(D)
57	Usam a internet, celular e ou redes sociais para insultar, zoar, ofender ou ameaçar.	(A)	(B)	(C)	(D)
58	Fotografam, ou filmam sem que eu ou outra pessoa perceba e divulgam esse material na rede sem consentimento.	(A)	(B)	(C)	(D)
59	Ameaçam excluir de atividades.	(A)	(B)	(C)	(D)
60	O grupo de estudantes que pratica a intimidação é o mesmo.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque a quem pediria ajuda se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet, etc.		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
61	Aos meus colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
62	A um professor.	(A)	(B)	(C)	(D)
63	Ao diretor ou vice-diretor de sua unidade.	(A)	(B)	(C)	(D)
64	A coordenação do curso.	(A)	(B)	(C)	(D)
65	À Comissão de Recepção de Alunos Ingressantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
66	À Assistente Social do campus.	(A)	(B)	(C)	(D)
67	À Ouvidoria Local ou Geral da UNESP.	(A)	(B)	(C)	(D)
68	A um funcionário da Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
69	A minha família (pais, padrastos, irmãos, avós...).	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 4 – AS RELAÇÕES SOCIAIS E O CLIMA DE SEGURANÇA

Marque se você vê ou viu essas situações abaixo ocorrerem na faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
70	Alguns estudantes vêm embriagados para a Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
71	Alguns estudantes vêm drogados para a Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
72	Alguns estudantes traficam drogas dentro da Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
73	Alguns estudantes trazem armas, facas, canivetes, etc.	(A)	(B)	(C)	(D)
74	Há roubos ou furtos dentro do campus	(A)	(B)	(C)	(D)
75	Tenho medo de alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
76	Tenho medo de alguns professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
77	Tenho medo de alguns funcionários ou outros membros.	(A)	(B)	(C)	(D)
78	Sinto-me seguro e protegido na Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com qual frequência você vê ou viu os PROFESSORES ou OUTROS MEMBROS DA UNESP apresentarem essas atitudes em casos de agressões entre estudantes em sua Faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
79	Fingem que não percebem	(A)	(B)	(C)	(D)
80	Não sabem o que fazer.	(A)	(B)	(C)	(D)
81	Encaminham para a direção ou vice-direção.	(A)	(B)	(C)	(D)
82	Chamam a família dos alunos envolvidos.	(A)	(B)	(C)	(D)
83	Dão broncas ou advertências verbais.	(A)	(B)	(C)	(D)

PESQUISA SOBRE A QUALIDADE DA CONVIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Marque com qual frequência você vê ou viu os PROFESSORES ou outros membros da UNESP apresentarem essas atitudes quando ocorrem agressões entre estudantes na sua Faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
84	Dão advertências escritas.	(A)	(B)	(C)	(D)
85	Instalam comissões de averiguação ou de sindicância.	(A)	(B)	(C)	(D)
86	Ameaçam.	(A)	(B)	(C)	(D)
87	Ajudam os estudantes a resolverem estes problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)
88	Tentam justificar o aluno que agrediu.	(A)	(B)	(C)	(D)
89	Apoiam ou defendem o agredido.	(A)	(B)	(C)	(D)
90	Ouvem os estudantes envolvidos e os convidam a repararem seus erros.	(A)	(B)	(C)	(D)
91	Instruem o aluno a registrar um boletim de ocorrência na polícia.	(A)	(B)	(C)	(D)
92	Orientam o aluno que está sendo insultado ou maltratado a mudar de comportamento para “ajudar” a acabar com o problema.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com qual frequência você vê ou viu os COLEGAS da UNESP apresentarem essas atitudes quando ocorrem agressões entre estudantes na sua Faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
93	Ajudam os estudantes envolvidos a resolverem problemas de convivência.	(A)	(B)	(C)	(D)
94	Dão apoio e proteção ao estudante que sofreu uma violência.	(A)	(B)	(C)	(D)
95	Veem o que ocorre, mas ignoram.	(A)	(B)	(C)	(D)
96	Acham o trote ou a agressão natural e preferem não se envolver.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 5 – SOBRE OS EFEITOS SENTIDOS EM CASOS DE VIOLENCIAS

Marque como você se sente, ou se sentiu, quando situações de violência (agressões, trotes...) ocorrem, ou ocorreram, com você.		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
97	Só.	(A)	(B)	(C)	(D)
98	Triste.	(A)	(B)	(C)	(D)
99	Injustiçado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
100	Indignado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
101	Humilhado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
102	Desrespeitado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
103	Com raiva.	(A)	(B)	(C)	(D)
104	Com desejo de vingança.	(A)	(B)	(C)	(D)
105	Que não acreditam no que eu digo.	(A)	(B)	(C)	(D)
106	Penso ou pensei em desistir de meu curso na UNESP por causa das relações ruins com colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
107	Não consigo estudar.	(A)	(B)	(C)	(D)

SOMENTE PARA ALUNOS DE LICENCIATURAS E PEDAGOGIA

SEÇÃO 6 – SOBRE A DISCUSSÃO DE TEMAS REFERENTES AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NAS LICENCIATURAS.

Marque com que frequência essas situações ocorrem durante o curso:		Nada	Um pouco	Algumas vezes	Sempre
108	Discussões sobre temas relacionados à convivência ética são frequentes ao longo do curso.	(A)	(B)	(C)	(D)
109	Há espaço para discussão de temas como intimidação, bullying e cyberbullying ou agressões online.	(A)	(B)	(C)	(D)
110	Estudos sobre violência e conflitos, indisciplina na escola são abordados com a finalidade de preparar os estudantes para lidar com essas questões em sua futura prática.	(A)	(B)	(C)	(D)

PESQUISA SOBRE A QUALIDADE DA CONVIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Se esse fosse o último ano de sua graduação		Nada	Um pouco	O suficiente	Muito
111	Você se sentiria preparado para atuar em sala de aula resolvendo questões de indisciplina, de violência ou outros problemas de convivência na escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
112	Você saberia distinguir um problema de bullying?	(A)	(B)	(C)	(D)
113	Você saberia propor a solução do problema do bullying para atender a Lei antibullying?	(A)	(B)	(C)	(D)

PERFIL DO ESTUDANTE

114 Idade: _____

115 Sexo:

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.
- (C) Não declarado.

116 Religião:

- (A) Católica
- (B) Evangélica/Protestante
- (C) Espírita
- (D) Umbanda/Candomblé
- (E) Outra
- (F) Não tenho religião

117 Quem é o principal responsável financeiro por sua família em sua casa?

- (A) Mãe
- (B) Pai
- (C) Avó
- (D) Avô
- (E) Madrasta ou companheira de seu responsável
- (F) Padrasto ou companheiro de seu responsável
- (G) Irmãos
- (H) Sou o(a) responsável
- (I) Outros (por exemplo: primos, tios...)

118 Como você se considera?

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Preto(a)
- (D) Amarelo(a) (de origem oriental)
- (E) Indígena
- (F) Não sei

119 Somando a renda de todos que trabalham em sua família, marque até quanto podem arrecadar por mês.

- (A) Até R\$ 1.000,00
- (B) De R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00
- (C) De R\$ 3.001,00 a R\$ 6.000,00
- (D) De R\$ 6.001,00 a R\$ 9.000,00
- (E) De R\$ 9.001,00 a R\$ 12.000,00
- (F) Mais de R\$ 12.000,00

120 Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:

- (A) Muito bem
- (B) Bem
- (C) Nem bem nem mal
- (D) Mal

PESQUISA SOBRE A QUALIDADE DA CONVIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE

121 Quantos bons amigos ou amigas você tem na Faculdade?

- (A) Nenhum
- (B) 1
- (C) 2 ou 3
- (D) 4 ou mais

		Muito bem	Bem	Nem bem nem mal	Mal	Muito mal
122	Na sua faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
	Na sua família.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
	Com os amigos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

123 Você ingressou na Unesp através de:

- (A) vestibular
- (B) vestibular e cotas para alunos de escolas públicas
- (C) vestibular e cotas para alunos de escolas públicas negros, pardos ou índios.
- (D) transferência

Agradecemos-lhe por sua participação. No espaço abaixo, fique à vontade para escrever algo que queira acrescentar sobre o assunto do questionário.

Faculdade/Instituto: _____ Curso: _____ Ano: _____

APÊNDICE C – Carta Conselho Bauru



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara



Araraquara, 15 de junho de 2018.

Ilmos.(as) Sr.(as) do Conselho do Curso de Licenciatura em Biologia

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **“Bullying e assédio moral no ambiente universitário: implicações na formação de futuros professores”**, conduzida pelas pesquisadoras Darlene Ferraz Knoener e Nathalia Cristina Pupin Santos, sob nossa coordenação (Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP) e da Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente/SP).

A presente pesquisa tem como objetivo principal, investigar a ocorrência de problemas de convivência vivenciados por estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral. Além disso, verificar, entre alunos das licenciaturas, como os estudantes universitários (futuros professores) julgam os problemas de bullying, engajando-se ou desengajando-se moralmente. Pretende-se também, averiguar se existem propostas de formação em seus cursos para o tema da convivência na escola.

Para a coleta dos dados estamos utilizando dois instrumentos de pesquisa. O primeiro é um questionário sobre a Qualidade da Convivência na Universidade, contendo 123 questões com alternativas que investigam a ocorrência do bullying, cyberbullying e assédio moral. Também constam do instrumento, itens que investigam outras situações relacionadas a qualidade das relações interpessoais na universidade as quais serão analisadas posteriormente. Para essa pesquisa especificamente, também se incluirão questões sobre a experiência de vivências nos cursos de licenciatura de disciplinas e conteúdos relacionados ao tema do bullying e outros problemas de convivência. O uso desse instrumento foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob o número CAAE 64980617.8.0000.5400. O segundo instrumento, investiga as justificativas morais para situações de bullying (engajamento e desengajamento moral). Em sua primeira parte, é composto por duas histórias hipotéticas em que um problema de convivência acontece e alternativas de múltipla escolha em que os professores se posicionam frente a este. Na segunda parte, há também questões de múltipla escolha, bem como questões abertas em que os professores são questionados sobre sua percepção acerca dos problemas de convivência vividos nas escolas. Esse instrumento também foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da FCLAr/Unesp, estando autorizado sob número CAAE 54063516.1.0000.5400.

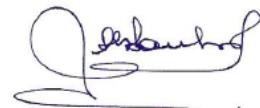
Araraquara, 15 de junho de 2018.

A amostra total será composta por 300 participantes, sendo esses, alunos e alunas do 1º e 3º ano de cursos de licenciaturas de diferentes campus da Universidade Estadual Paulista.

Dessa forma, gostaríamos de contar com a participação de uma amostra de estudantes de cursos de licenciaturas do campus em Bauru/SP. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com os professores, de maneira que, ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e, somente após a autorização dos senhores.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade sejamos parceiros na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,



Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin
Darlene Ferraz Knoener
Natália Cristina Pupin Santos

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: lpaulino@uol.com.br

Araraquara, 15 de junho de 2018.

Ilmos.(as) Sr.(as) do Conselho do Curso de Licenciatura em Educação Física

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **“Bullying e assédio moral no ambiente universitário: implicações na formação de futuros professores”**, conduzida pelas pesquisadoras Darlene Ferraz Knoener e Nathalia Cristina Pupin Santos, sob nossa coordenação (Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP) e da Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente/SP).

A presente pesquisa tem como objetivo principal, investigar a ocorrência de problemas de convivência vivenciados por estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral. Além disso, verificar, entre alunos das licenciaturas, como os estudantes universitários (futuros professores) julgam os problemas de bullying, engajando-se ou desengajando-se moralmente. Pretende-se também, averiguar se existem propostas de formação em seus cursos para o tema da convivência na escola.

Para a coleta dos dados estamos utilizando dois instrumentos de pesquisa. O primeiro é um questionário sobre a Qualidade da Convivência na Universidade, contendo 123 questões com alternativas que investigam a ocorrência do bullying, cyberbullying e assédio moral. Também constam do instrumento, itens que investigam outras situações relacionadas a qualidade das relações interpessoais na universidade as quais serão analisadas posteriormente. Para essa pesquisa especificamente, também se incluíram questões sobre a experiência de vivências nos cursos de licenciatura de disciplinas e conteúdos relacionados ao tema do bullying e outros problemas de convivência. O uso desse instrumento foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob o número CAAE 64980617.8.0000.5400. O segundo instrumento, investiga as justificativas morais para situações de bullying (engajamento e desengajamento moral). Em sua primeira parte, é composto por duas histórias hipotéticas em que um problema de convivência acontece e alternativas de múltipla escolha em que os professores se posicionam frente a este. Na segunda parte, há também questões de múltipla escolha, bem como questões abertas em que os professores são questionados sobre sua percepção acerca dos problemas de convivência vividos nas escolas. Esse instrumento também foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da FCLAr/Unesp, estando autorizado sob número CAAE 54063516.1.0000.5400.



Araraquara, 15 de junho de 2018.

A amostra total será composta por 300 participantes, sendo esses, alunos e alunas do 1º e 3º ano de cursos de licenciaturas de diferentes campus da Universidade Estadual Paulista.

Dessa forma, gostaríamos de contar com a participação de uma amostra de estudantes de cursos de licenciaturas do campus em Bauru/SP. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com os professores, de maneira que, ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e, somente após a autorização dos senhores.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade sejamos parceiros na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Luciene Regina Paulino Tognetta

Prof.ª Dr.ª Maria Suzana de Stefano Menin
Darlene Ferraz Knoener
Natália Cristina Pupin Santos

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: lpaulino@uol.com.br

APÊNDICE D – Carta Ibilce



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara



Araraquara, 01 de maio de 2017.

Ilma. Prof.^a Dr.^a Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **“Bullying e assédio moral no ambiente universitário: implicações na formação de futuros professores”**, conduzida pelas pesquisadoras Darlene Ferraz Knoener e Nathalia Cristina Pupin Santos, sob nossa coordenação (Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP) e da Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente/SP).

A presente pesquisa tem como objetivo principal, investigar a ocorrência de problemas de convivência vivenciados por estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral. Além disso, verificar, entre alunos das licenciaturas, como os estudantes universitários (futuros professores) julgam os problemas de bullying, engajando-se ou desengajando-se moralmente. Pretende-se também, averiguar se existem propostas de formação em seus cursos para o tema da convivência na escola.

Para a coleta dos dados estamos utilizando um questionário sobre a Qualidade da Convivência na Universidade, contendo 123 questões com alternativas que investigam a ocorrência do bullying, cyberbullying e assédio moral. Também constam do instrumento, itens que investigam outras situações relacionadas a qualidade das relações interpessoais na universidade as quais serão analisadas posteriormente. Para essa pesquisa especificamente, também se incluirão questões sobre a experiência de vivências nos cursos de licenciatura de disciplinas e conteúdos relacionados ao tema do bullying e outros problemas de convivência. O uso desse instrumento foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob o número CAAE 64980617.8.0000.5400. A amostra total pretendida será composta por 300 participantes, sendo esses, alunos e alunas do 1º e 3º ano de cursos de licenciaturas de diferentes campus da Universidade Estadual Paulista.

Dessa forma, gostaríamos de contar com a participação de uma amostra de estudantes de cursos de licenciaturas do campus em São José do Rio Preto/SP. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com os professores, de maneira que, ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e, somente após a autorização dos senhores.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade sejamos parceiros na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração



Araraquara, 01 de maio de 2017.

a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta

Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin

Darlene Ferraz Knoener

Natália Cristina Pupin Santos

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 – Carta CNEPP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara



Araraquara, 15 de junho de 2018.

Ilmos.(as) Sr.(as) membros do CENEPP

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **“Bullying e assédio moral no ambiente universitário: implicações na formação de futuros professores”**, conduzida pelas pesquisadoras Darlene Ferraz Knoener e Nathalia Cristina Pupin Santos, sob nossa coordenação (Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP) e da Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente/SP).

A presente pesquisa tem como objetivo principal, investigar a ocorrência de problemas de convivência vivenciados por estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral. Além disso, verificar, entre alunos das licenciaturas, como os estudantes universitários (futuros professores) julgam os problemas de bullying, engajando-se ou desengajando-se moralmente. Pretende-se também, averiguar se existem propostas de formação em seus cursos para o tema da convivência na escola.

Para a coleta dos dados estamos utilizando dois instrumentos de pesquisa. O primeiro é um questionário sobre a Qualidade da Convivência na Universidade, contendo 123 questões com alternativas que investigam a ocorrência do bullying, cyberbullying e assédio moral. Também constam do instrumento, itens que investigam outras situações relacionadas a qualidade das relações interpessoais na universidade as quais serão analisadas posteriormente. Para essa pesquisa especificamente, também se incluirão questões sobre a experiência de vivências nos cursos de licenciatura de disciplinas e conteúdos relacionados ao tema do bullying e outros problemas de convivência. O uso desse instrumento foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob o número CAAE 64980617.8.0000.5400. O segundo instrumento, investiga as justificativas morais para situações de bullying (engajamento e desengajamento moral). Em sua primeira parte, é composto por duas histórias hipotéticas em que um problema de convivência acontece e alternativas de múltipla escolha em que os professores se posicionam frente a este. Na segunda parte, há também questões de múltipla escolha, bem como questões abertas em que os professores são questionados sobre sua percepção acerca dos problemas de convivência vividos nas escolas. Esse instrumento também foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da FCLAr/Unesp, estando autorizado sob número CAAE 54063516.1.0000.5400.



Araraquara, 15 de junho de 2018.

A amostra total será composta por 300 participantes, sendo esses, alunos e alunas do 1º e 3º ano de cursos de licenciaturas de diferentes campus da Universidade Estadual Paulista.

Dessa forma, gostaríamos de contar com a participação de uma amostra de estudantes de cursos de licenciaturas do campus de Jaboticabal/SP. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com os professores, de maneira que, ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e, somente após a autorização dos senhores.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade sejamos parceiros na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Luciene Regina Paulino Tognetta

Prof.ª Dr.ª Maria Suzana de Stefano Menin

Darlene Ferraz Knoener

Natália Cristina Pupin Santos

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: lpaulino@uol.com.br

APÊNDICE F – Carta Conselho Pedagogia Prudente



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Araraquara



Araraquara, 15 de junho de 2018.

Ilma. Prof.^a Dr.^a Vanda Lima

Ilmos.(as) Sr.(as) do Conselho do Curso de Pedagogia

Estamos realizando uma pesquisa intitulada: **“Bullying e assédio moral no ambiente universitário: implicações na formação de futuros professores”**, conduzida pelas pesquisadoras Darlene Ferraz Knoener e Nathalia Cristina Pupin Santos, sob nossa coordenação (Prof.^a Dr.^a Luciene Regina Paulino Tognetta da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP) e da Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente/SP).

A presente pesquisa tem como objetivo principal, investigar a ocorrência de problemas de convivência vivenciados por estudantes universitários, em especial o bullying e o assédio moral. Além disso, verificar, entre alunos das licenciaturas, como os estudantes universitários (futuros professores) julgam os problemas de bullying, engajando-se ou desengajando-se moralmente. Pretende-se também, averiguar se existem propostas de formação em seus cursos para o tema da convivência na escola.

Para a coleta dos dados estamos utilizando dois instrumentos de pesquisa. O primeiro é um questionário sobre a Qualidade da Convivência na Universidade, contendo 123 questões com alternativas que investigam a ocorrência do bullying, cyberbullying e assédio moral. Também constam do instrumento, itens que investigam outras situações relacionadas a qualidade das relações interpessoais na universidade as quais serão analisadas posteriormente. Para essa pesquisa especificamente, também se incluíram questões sobre a experiência de vivências nos cursos de licenciatura de disciplinas e conteúdos relacionados ao tema do bullying e outros problemas de convivência. O uso desse instrumento foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob o número CAAE 64980617.8.0000.5400. O segundo instrumento, investiga as justificativas morais para situações de bullying (engajamento e desengajamento moral). Em sua primeira parte, é composto por duas histórias hipotéticas em que um problema de convivência acontece e alternativas de múltipla escolha em que os professores se posicionam frente a este. Na segunda parte, há também questões de múltipla escolha, bem como questões abertas em que os professores são questionados sobre sua percepção acerca dos problemas de convivência vividos nas escolas. Esse instrumento também foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisas da



Araraquara, 15 de junho de 2018.

FCLAr/Unesp, estando autorizado sob número CAAE 54063516.1.0000.5400.

A amostra total será composta por 300 participantes, sendo esses, alunos e alunas do 1º e 3º ano de cursos de licenciaturas de diferentes campus da Universidade Estadual Paulista.

Dessa forma, gostaríamos de contar com a participação de uma amostra de estudantes de cursos de licenciaturas do campus em Presidente Prudente/SP. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com os professores, de maneira que, ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e, somente após a autorização dos senhores.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade sejamos parceiros na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Luciene Regina Paulino Tognetta

Prof.ª Dr.ª Maria Suzana de Stefano Menin

Darlene Ferraz Knoener

Natália Cristina Pupin Santos

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: lpaulino@uol.com.br

APÊNDICE G - Tabela – Unidades da UNESP e oferta de cursos de licenciaturas

Cidades	Faculdades/Institutos/Campus experimentais	Cursos de Licenciaturas
Araçatuba	Faculdade de Odontologia	
	Faculdade de Medicina Veterinária	
Araraquara	Faculdade de Ciências Farmacêuticas	
	Faculdade de Ciências e Letras	Ciências Sociais, Letras e Pedagogia
	Faculdade de Odontologia	
	Instituto de Química	Química
Assis	Faculdade de Ciências e Letras	Ciências Biológicas, História e Letras
Bauru	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação	Educação Artística
	Faculdade de Ciências	Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia, Química
	Faculdade de Engenharia	
Botucatu	Faculdade de Ciências Agronômicas	
	Faculdade de Medicina	
	Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia	
	Instituto de Biociências	Ciências Biológicas
Dracena	Faculdade de Ciências Agrárias e Tecnológicas	
Francesa	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	História
Guaratinguetá	Faculdade de Engenharia	Física e Matemática
Ilha Solteira	Faculdade de Engenharia	Ciências Biológicas, Física e Matemática
Itapeva	Campus Experimental de Itapeva	
Jaboticabal	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias	Ciências Biológicas
Marília	Faculdade de Filosofia e Ciências	Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia,
Ourinhos	Campus Experimental de Ourinhos	Geografia
Presidente Prudente	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química
Registro	Campus Experimental de Registro	
Rio Claro	Instituto de Biociências	Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia
	Instituto de Geociências e Ciências Exatas	Física, Geografia e Matemática
Rosana	Campus Experimental de Rosana	
São João da Boa Vista	Campus Experimental de São João da Boa Vista	
São José do Rio Preto	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Letras e Pedagogia
São José dos Campos	Instituto de Ciência e Tecnologia	
São Paulo	Instituto de Artes	Arte e Teatro, Música
São Vicente	Instituto de Biociências/Campus do Litoral Paulista	Ciências Biológicas
Sorocaba	Instituto de Ciência e Tecnologia	
Tupã	Faculdade de Ciências e Engenharia	

Fonte: informações baseadas nas informações disponíveis no portal da universidade. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#/sobre-a-unesp/unidades/faculdades-e-institutos/>. Acesso em: 15 jul. 2018.

APÊNDICE H – Quadros e Gráficos: Dados completos das comparações

Dados completos

Formação dos fatores		
Fator	Questões*	Pontuação
Fator 1 = Efeitos sentidos da violência	Q85 + Q86 + Q87 + Q88 + Q89 + Q90 + Q91 + Q92 + Q93 + Q94 + Q95	11-44
Fator 2 = Bullying	Q33 + Q34 + Q35 + Q36 + Q37 + Q38 + Q39 + Q40 + Q41 + Q42 + Q43 + Q45 + Q46 + Q47 + Q48 + Q67	16-64
Fator 3 = Assédio moral	Q4 + Q5 + Q8 + Q9 + Q10 + Q11 + Q12 + Q13 + Q14 + Q64	10-40
Fator 4 = Percepção da postura do professor	Q69 + Q70 + Q71 + Q72 + Q73 + Q74 + Q75 + Q76 + Q77 + Q78 + Q79 + Q80	12-48
Fator 5 = Percepção do sistema da universidade	Q21 + Q22 + Q23 + Q25 + Q26 + Q29 + Q31 + Q32	8-32
Fator 6 = Percepção do apoio no contexto da universidade (CYBERAGRESSÃO)	Q50 + Q51 + Q52 + Q53 + Q54 + Q55 + Q56	7-28
Fator 7 = Discussão de temas referentes as relações interpessoais	Q18 + Q96 + Q97 + Q98 + Q99	5-20
Fator 8 = Formação para lidar com o bullying - Como a análise excluiu a 101, esse fator passa a ser sobre o apoio dos pares	Q81 + Q82 + Q101	3-12

*Para o cálculo se considera apenas respostas completas a todos os itens do fator

Após a análise factorial, as cargas fatoriais apontaram que as seguintes questões deveriam ter suas respostas invertidas: Q73, Q75, Q77, Q78 e Q101.

Consistência interna								
Coeficiente	Completo (Alfa = 0,916)							
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Fator 8
Alfa de Cronbach	0,957	0,899	0,903	0,840	0,829	0,828	0,771	0,616 (0,871 após exclusão da Q101)
Alfa de Cronbach se o item for excluído								
Q4			0,893					
Q5			0,906					
Q8			0,885					
Q9			0,893					
Q10			0,894					
Q11			0,893					
Q12			0,887					
Q13			0,884					
Q14			0,894					
Q18							0,777	
Q21						0,812		
Q22					0,806			
Q23					0,794			
Q25					0,822			
Q26					0,829			
Q29					0,810			
Q31					0,800			
Q32					0,799			
Q33		0,897						
Q34		0,890						
Q35		0,886						
Q36		0,896						
Q37		0,891						
Q38		0,893						
Q39		0,890						
Q40		0,891						
Q41		0,892						
Q42		0,890						
Q43		0,897						
Q45		0,891						
Q46		0,894						
Q47		0,891						
Q48		0,892						
Q50					0,831			
Q51					0,788			
Q52					0,787			
Q53					0,809			
Q54					0,803			
Q55					0,790			
Q56					0,819			
Q64			0,902					
Q67		0,898						
Q69				0,826				
Q70				0,836				
Q71				0,834				
Q72				0,829				
Q73 inv				0,828				
Q74				0,841				

Q75 inv			0,829			
Q76			0,835			
Q77 inv			0,817			
Q78 inv			0,821			
Q79			0,815			
Q80			0,825			
Q81						0,132
Q82						0,168
Q85	0,954					
Q86	0,950					
Q87	0,951					
Q88	0,951					
Q89	0,950					
Q90	0,950					
Q91	0,951					
Q92	0,956					
Q93	0,955					
Q94	0,958					
Q95	0,956					
Q96					0,688	
Q97					0,683	
Q98					0,686	
Q99					0,781	
Q101 inv*						0,875

*Excluindo a questão o alfa aumenta consideravelmente

Prosseguí com as análises excluindo a questão 101 do fator 8, sendo assim o fator passou a ter pontuação possível entre 2 e 8

Descriptivas

Questão*	Total de casos	Percentual
<i>Q4</i>		
Sempre	13	4,1
Muitas vezes	48	15,14
Algumas vezes	191	60,25
Nunca	65	20,5
<i>Q5</i>		
Sempre	10	3,15
Muitas vezes	24	7,57
Algumas vezes	117	36,91
Nunca	166	52,37
<i>Q8</i>		
Sempre	14	4,4
Muitas vezes	57	17,92
Algumas vezes	148	46,54
Nunca	99	31,13
<i>Q9</i>		
Sempre	5	1,57
Muitas vezes	41	12,89
Algumas vezes	140	44,03
Nunca	132	41,51
<i>Q10</i>		
Sempre	2	0,63
Muitas vezes	17	5,35
Algumas vezes	57	17,92
Nunca	242	76,1
<i>Q11</i>		
Sempre	4	1,26
Muitas vezes	31	9,78
Algumas vezes	115	36,28
Nunca	167	52,68
<i>Q12</i>		
Sempre	12	3,8
Muitas vezes	37	11,71
Algumas vezes	114	36,08
Nunca	153	48,42
<i>Q13</i>		
Sempre	11	3,48
Muitas vezes	52	16,46
Algumas vezes	133	42,09
Nunca	120	37,97
<i>Q14</i>		
Sempre	19	5,97
Muitas vezes	54	16,98
Algumas vezes	126	39,62
Nunca	119	37,42

Q18

Nunca	41	12,89
Algumas vezes	139	43,71
Muitas vezes	96	30,19
Sempre	42	13,21

Q21

Nunca	108	34,39
Algumas vezes	122	38,85
Muitas vezes	49	15,61
Sempre	35	11,15

Q22

Nunca	133	42,9
Algumas vezes	123	39,68
Muitas vezes	35	11,29
Sempre	19	6,13

Q23

Nunca	129	41,61
Algumas vezes	121	39,03
Muitas vezes	38	12,26
Sempre	22	7,1

Q24

Sempre	28	8,97
Muitas vezes	73	23,4
Algumas vezes	135	43,27
Nunca	76	24,36

Q25

Nada	72	22,71
Um pouco	183	57,73
O suficiente	54	17,03
Muito	8	2,52

Q26

Nada	66	20,82
Um pouco	175	55,21
O suficiente	53	16,72
Muito	23	7,26

Q29

Nunca	138	43,95
Algumas vezes	105	33,44
Muitas vezes	42	13,38
Sempre	29	9,24

Q31

Nunca	53	16,72
Algumas vezes	153	48,26
Muitas vezes	59	18,61
Sempre	52	16,4

83,27

Q32

Nunca	97	30,99
Algumas vezes	144	46,01
Muitas vezes	52	16,61
Sempre	20	6,39

Q33

Sempre	2	0,63
Algumas vezes	15	4,73
Apenas uma vez	10	3,15
Nunca	290	91,48

Q34

Sempre	8	2,52
Algumas vezes	68	21,38
Apenas uma vez	30	9,43
Nunca	212	66,67

Q35

Sempre	9	2,83
Algumas vezes	60	18,87
Apenas uma vez	21	6,6
Nunca	228	71,7

Q36

Sempre	4	1,26
Algumas vezes	7	2,2
Apenas uma vez	18	5,66
Nunca	289	90,88

Q37

Sempre	4	1,26
Algumas vezes	18	5,68
Apenas uma vez	20	6,31

Nunca	275	86,75
-------	-----	-------

Q38

Sempre	14	4,4
Algumas vezes	67	21,07
Apenas uma vez	34	10,69
Nunca	203	63,84

Q39

Sempre	3	0,95
Algumas vezes	39	12,3
Apenas uma vez	30	9,46
Nunca	245	77,29

Q40

Sempre	1	0,31
Algumas vezes	25	7,86
Apenas uma vez	27	8,49
Nunca	265	83,33

Q41

Sempre	8	2,53
Algumas vezes	35	11,08
Apenas uma vez	19	6,01
Nunca	254	80,38

Q42

Sempre	10	3,15
Algumas vezes	51	16,09
Apenas uma vez	29	9,15
Nunca	227	71,61

Q43

Algumas vezes	8	2,54
Apenas uma vez	12	3,81
Nunca	295	93,65

Q45

Sempre	19	5,99
Algumas vezes	40	12,62
Apenas uma vez	27	8,52
Nunca	231	72,87

Q46

Sempre	11	3,46
Algumas vezes	26	8,18
Apenas uma vez	22	6,92
Nunca	259	81,45

Q47

Sempre	5	1,58
Algumas vezes	16	5,05
Apenas uma vez	32	10,09
Nunca	264	83,28

Q48

Sempre	31	9,9
Algumas vezes	51	16,29
Apenas uma vez	19	6,07
Nunca	212	67,73

Q50

Nunca	65	20,5
Algumas vezes	148	46,69
Muitas vezes	53	16,72
Sempre	51	16,09

Q51

Nunca	128	40,63
Algumas vezes	112	35,56
Muitas vezes	26	8,25
Sempre	49	15,56

Q52

Nunca	71	22,47
Algumas vezes	110	34,81
Muitas vezes	61	19,3
Sempre	74	23,42

Q53

Nunca	127	40,32
Algumas vezes	105	33,33
Muitas vezes	43	13,65
Sempre	40	12,7

Q54

Nunca	103	32,39
Algumas vezes	105	33,02

Muitas vezes	52	16,35
Sempre	58	18,24

Q55

Nunca	116	36,48
Algumas vezes	104	32,7
Muitas vezes	38	11,95
Sempre	60	18,87

Q56

Nunca	170	53,63
Algumas vezes	108	34,07
Muitas vezes	21	6,62
Sempre	18	5,68

Q60

Sempre	17	5,38
Algumas vezes	85	26,9
Apenas uma vez	29	9,18
Nunca	185	58,54

Q61

Sempre	8	2,53
Algumas vezes	18	5,7
Apenas uma vez	22	6,96
Nunca	268	84,81

Q62

Sempre	14	4,46
Algumas vezes	67	21,34
Apenas uma vez	42	13,38
Nunca	191	60,83

Q63

Sempre	10	3,16
Algumas vezes	58	18,35
Apenas uma vez	44	13,92
Nunca	204	64,56

Q64

Sempre	25	7,89
Algumas vezes	77	24,29
Apenas uma vez	40	12,62
Nunca	175	55,21

Q67

Sempre	17	5,5
Algumas vezes	84	27,18
Apenas uma vez	24	7,77
Nunca	184	59,55

Q69

Sempre	35	11,33
Algumas vezes	88	28,48
Apenas uma vez	31	10,03
Nunca	155	50,16

Q70

Sempre	12	3,88
Algumas vezes	40	12,94
Apenas uma vez	16	5,18
Nunca	241	77,99

Q71

Sempre	33	10,68
Algumas vezes	83	26,86
Apenas uma vez	44	14,24
Nunca	149	48,22

Q72

Sempre	8	2,59
Algumas vezes	27	8,74
Apenas uma vez	17	5,5
Nunca	257	83,17

Q73 inv

Sempre	16	5,18
Algumas vezes	55	17,8
Apenas uma vez	32	10,36
Nunca	206	66,67

Q74

Sempre	3	0,97
Algumas vezes	21	6,8
Apenas uma vez	23	7,44
Nunca	262	84,79

Q75 inv

Sempre	32	10,32
Algumas vezes	97	31,29
Apenas uma vez	61	19,68
Nunca	120	38,71

Q76

Sempre	8	2,59
Algumas vezes	32	10,36
Apenas uma vez	21	6,8
Nunca	248	80,26

Q77 inv

Sempre	23	7,44
Algumas vezes	74	23,95
Apenas uma vez	29	9,39
Nunca	183	59,22

Q78 inv

Sempre	31	9,97
Algumas vezes	69	22,19
Apenas uma vez	40	12,86
Nunca	171	54,98

Q79

Sempre	26	8,39
Algumas vezes	68	21,94
Apenas uma vez	27	8,71
Nunca	189	60,97

Q80

Sempre	20	6,49
Algumas vezes	43	13,96
Apenas uma vez	24	7,79
Nunca	221	71,75

Q81

Nunca	74	23,57
Apenas uma vez	35	11,15
Algumas vezes	142	45,22
Sempre	63	20,06

Q82

Nunca	63	20,13
Apenas uma vez	27	8,63
Algumas vezes	126	40,26
Sempre	97	30,99

Q85

Sempre	27	8,74
Muitas vezes	31	10,03
Algumas vezes	68	22,01
Nunca	183	59,22

Q86

Sempre	41	13,18
Muitas vezes	45	14,47
Algumas vezes	67	21,54
Nunca	158	50,8

Q87

Sempre	38	12,22
Muitas vezes	35	11,25
Algumas vezes	63	20,26
Nunca	175	56,27

Q88

Sempre	56	18,06
Muitas vezes	38	12,26
Algumas vezes	57	18,39
Nunca	159	51,29

Q89

Sempre	45	14,47
Muitas vezes	26	8,36
Algumas vezes	65	20,9
Nunca	175	56,27

Q90

Sempre	54	17,42
Muitas vezes	35	11,29
Algumas vezes	76	24,52
Nunca	145	46,77

Q91

Sempre	56	18,01
Muitas vezes	42	13,5
Algumas vezes	63	20,26
Nunca	150	48,23

<i>Q92</i>		
Sempre	15	4,84
Muitas vezes	21	6,77
Algumas vezes	53	17,1
Nunca	221	71,29

<i>Q93</i>		
Sempre	24	7,79
Muitas vezes	29	9,42
Algumas vezes	47	15,26
Nunca	208	67,53

<i>Q94</i>		
Sempre	23	7,37
Muitas vezes	21	6,73
Algumas vezes	42	13,46
Nunca	226	72,44

<i>Q95</i>		
Sempre	19	6,11
Muitas vezes	30	9,65
Algumas vezes	63	20,26
Nunca	199	63,99

<i>Q96</i>		
Nada	38	11,99
Um pouco	118	37,22
Algumas vezes	97	30,6
Sempre	64	20,19

<i>Q97</i>		
Nada	78	24,61
Um pouco	115	36,28
Algumas vezes	78	24,61
Sempre	46	14,51

<i>Q98</i>		
Nada	70	22,15
Um pouco	104	32,91
Algumas vezes	87	27,53
Sempre	55	17,41

<i>Q99</i>		
Nada	68	21,38
Um pouco	172	54,09
O suficiente	66	20,75
Muito	12	3,77

<i>Q101 inv</i>		
Muito	17	5,35
O suficiente	61	19,18
Um pouco	148	46,54
Nada	92	28,93

*Foram descritas somente as questões que fizeram parte da análise factorial final e outras que as pesquisadoras consideraram importantes para analisar (Q24, Q60, Q61, Q62 e Q63)

Variável	Total de casos	Percentual
<i>Sexo</i>		
Feminino	237	74,76
Masculino	80	25,24
<i>Religião</i>		
Com religião	243	76,9
Sem religião	73	23,1
<i>Principal responsável financeiro</i>		
Irmãos/Avó/Avô	11	3,47
Outros	6	1,89
Pai/Mãe/Padrasto	267	84,23
Sou o(a) responsável	33	10,41
<i>Como você se considera?</i>		
Amarelo(a) (de origem oriental)	6	1,89
Branco(a)	204	64,35
Pardo(a)	80	25,24
Preto(a)	27	8,52
<i>Somando a renda de todos que trabalham em sua família, marque at</i>		
Até R\$ 1000,00	25	7,86

De R\$ 1,001,00 a R\$ 3,000,00	155	48,74
De R\$ 3,001,00 a R\$ 6,000,00	76	23,9
De R\$ 6,001,00 a R\$ 9,000,00	38	11,95
De R\$ 9,001,00 a R\$ 12,000,00	16	5,03
Mais de R\$ 12,000,00	8	2,52

Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:

Muito bem	48	15,05
Bem	164	51,41
Nem bem nem mal	92	28,84
Mal	15	4,7

Quantos bons amigos ou amigas você tem na Faculdade?

1	18	5,66
2 ou 3	142	44,65
4 ou mais	139	43,71
Nenhum	19	5,97

Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir: - Na sua faculdade.

Muito Bem	74	23,2
Bem	147	46,08
Nem bem nem mal	83	26,02
Mal	13	4,08
Muito mal	2	0,63

Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir: - Na sua família.

Muito Bem	134	42,14
Bem	134	42,14
Nem bem nem mal	42	13,21
Mal	5	1,57
Muito mal	3	0,94

Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir: - Com os amigos.

Muito Bem	120	37,74
Bem	156	49,06
Nem bem nem mal	36	11,32
Mal	3	0,94
Muito mal	3	0,94

Você ingressou na Unesp através de:

transferência	10	3,13
vestibular	156	48,9
vestibular e cotas para alunos de escolas públicas	101	31,66
vestibular e cotas para alunos de escolas públicas negros, pardos ou índios	52	16,3

Curso:

Ciências biológicas	14	4,43
Filosofia	9	2,85
Física biológica	1	0,32
Letras	24	7,59
Matemática	30	9,49
Pedagogia	166	52,53
Química	72	22,78

Ano:

1º ANO	83	26,02
3º ANO	236	73,98

Variável	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Idade	318	21,8	4,56	17	21	58
Fator 1 - Efeitos sentidos da violência	302	35,75	9,45	11	39	44
Fator 2 - Bullying	298	57,45	7,95	23	61	64
Fator 3 - Assédio Moral	311	32,47	5,83	11	33	40
Fator 4 - Percepção da postura do professor	301	39,95	6,92	17	41	48
Fator 5 - Percepção do sistema de proteção da universidade	303	15,97	4,75	8	15	32
Fator 6 - Percepção do apoio em contexto de cyberagressão	310	14,63	5,02	7	14	28
Fator 7 - Discussão de temas referentes as relações interpessoais	312	11,79	3,33	5	12	20

Fator 8 - Apoio dos pares em situações de agressões paritárias	312	5,44	2,02	2	6	8	
Comparações envolvendo o fator 1 - Efeitos da violência - Quanto maior a pontuação melhor							
Ano	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
1º ano	80	16	33	43	44	44	<0,01
3º ano	222	11	28	38	44	44	
Comparações envolvendo o fator 2 - Coeficiente de Spearman (p) e Valor-p							
Correlação	Spearman (p)	Valor-p					
Idade x fator 2	-0,15	<0,01					
Ano	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
1º ano	77	38	60	63	64	64	<0,01
3º ano	221	23	52	59	63	64	
Como você se considera?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Amarelo(a) (de origem oriental)	5	46	64	64	64	64	
Branco(a)	186	23	54	60	64	64	0,37
Pardo(a)	79	34	55	61	64	64	
Preto(a)	26	40	46	61	64	64	
Religião	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Com religião	229	23	55	61	64	64	0,17
Sem religião	66	34	52	59	63	64	
Sexo	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Feminino	222	23	55	62	64	64	<0,01
Masculino	74	26	50	58	63	64	
Principal responsável financeiro	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Irmãos/Avó/Avô	10	38	58	63	64	64	
Outros	6	59	61	62,5	64	64	0,44
Pai/Mãe/Padrasto	247	23	54	60	64	64	
Sou o(a) responsável	33	40	56	61	64	64	
Somando a renda de todos que trabalham em sua família	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Até R\$ 1.000,00	23	23	54	60	62	64	
De R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00	144	39	54,5	62	64	64	
De R\$ 3.001,00 a R\$ 6.000,00	73	26	56	61	64	64	0,25
De R\$ 6.001,00 a R\$ 9.000,00	36	34	49,5	60,5	64	64	
De R\$ 9.001,00 a R\$ 12.000,00	15	38	46	55	64	64	
Mais de R\$ 12.000,00	7	34	56	57	62	63	
Quantos bons amigos ou amigas você tem na Faculdade?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Nenhum	17	43	56	61	63	64	
1	17	42	54	57	63	64	0,90
2 ou 3	134	23	55	60,5	64	64	
4 ou mais	129	26	52	61	64	64	

Comparações envolvendo o fator 3

	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Ano								
1º ano	82	24	35	38	40	40	<0,01	
3º ano	229	11	28	31	35	40		
Como você se considera?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Amarelo(a) (de origem oriental)	6	33	34	37,5	39	39		
Branco(a)	200	14	29	32	36	40	0,05	
Pardo(a)	77	11	30	35	38	40		
Preto(a)	26	15	30	34	38	40		
Religião	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Com religião	236	11	30	33,5	38	40	0,01	
Sem religião	72	14	28	31	35,5	40		
Sexo	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Feminino	231	14	30	33	38	40	0,01	
Masculino	78	11	27	32	35	40		
Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	Pós teste de Dunn*
Muito bem	47	11	31	36	39	40	a	
Bem	160	15	30	34	37,5	40	<0,01	
Nem bem nem mal	89	14	28	32	36	40	b	
Mal	15	22	27	30	32	37	b	
*letras diferentes indicam diferenças entre os grupos, ao nível de 0,05 de significância								
Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir: - Na sua faculdade.	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	Pós teste de Dunn*
Muito Bem	73	11	31	35	38	40	a	
Bem	144	14	30	33	38	40	ab	
Nem bem nem mal	79	16	27	32	36	40	<0,01	
Mal	13	21	27	29	32	40	ab	
Muito mal	2	20	20	26	32	32	ab	
*letras diferentes indicam diferenças entre os grupos, ao nível de 0,05 de significância								
Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir: - Na sua família.	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Muito Bem	132	11	30	34	38	40		
Bem	129	14	29	32	36	40		
Nem bem nem mal	41	14	29	33	37	40	0,19	
Mal	5	21	25	32	33	40		
Muito mal	3	20	20	31	31	31		
Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir: - Com os amigos.	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Muito Bem	117	18	30	34	37	40		
Bem	151	11	30	33	37	40		
Nem bem nem mal	36	14	25,5	32	37,5	40	0,22	
Mal	3	28	28	28	37	37		
Muito mal	3	20	20	21	33	33		
Comparações envolvendo o fator 4								
	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Ano								
1º ano	78	18	34	42	48	48	0,19	
3º ano	223	17	36	41	46	48		
Como você se considera?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Amarelo(a) (de origem oriental)	6	39	42	44	45	45		
Branco(a)	189	17	35	41	46	48	0,68	
Pardo(a)	79	20	35	42	46	48		
Preto(a)	25	25	36	40	45	48		
Religião	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Com religião	230	17	35	42	46	48		
Sem religião	68	21	36	41	46	48	0,92	
Sexo	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p	
Feminino	227	17	35	42	46	48	0,65	
Masculino	72	18	36	41,5	45	48		

Comparações envolvendo o fator 5

Ano	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
1º ano	77	8	14	18	22	32	<0,01
3º ano	226	8	12	15	18	30	
Como você se considera?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Amarelo(a) (de origem oriental)	5	11	13	15	17	24	
Branco(a)	195	8	12	15	18	32	0,88
Pardo(a)	75	9	12	15	19	30	
Preto(a)	26	10	12	15,5	20	29	
Religião	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Com religião	230	8	13	16	19	32	0,02
Sem religião	70	8	12	14	17	24	
Sexo	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Feminino	227	8	12	15	19	30	0,67
Masculino	74	8	12	15	18	32	

Comparações envolvendo o fator 6

Ano	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
1º ano	81	7	13	17	21	28	<0,01
3º ano	229	7	10	13	16	28	
Como você se considera?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Amarelo(a) (de origem oriental)	6	7	11	14,5	16	20	
Branco(a)	196	7	11	14	18	28	0,95
Pardo(a)	79	7	10	14	18	28	
Preto(a)	27	7	9	13	18	28	
Religião	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Com religião	235	7	11	14	18	28	0,18
Sem religião	72	7	10	13,5	18	22	
Sexo	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Feminino	228	7	11	14	18	28	0,36
Masculino	80	7	10	14	17,5	28	

Comparações envolvendo o fator 7

Ano	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
1º ano	82	5	11	13	15	20	<0,01
3º ano	230	5	9	11	14	19	
Como você se considera?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Amarelo(a) (de origem oriental)	6	6	10	12,5	14	18	
Branco(a)	199	5	9	12	14	19	0,83
Pardo(a)	78	5	9	12	15	20	
Preto(a)	27	5	9	12	14	19	
Religião	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Com religião	238	5	9	12	14	20	0,36
Sem religião	71	5	9	11	13	19	

Sexo	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Feminino	232	5	9	12	14	20	
Masculino	78	5	9	11	13	19	0,06

Comparações envolvendo o fator 8

Ano	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
1º ano	83	2	2	6	7	8	
3º ano	229	2	4	6	7	8	0,41

Como você se considera?	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Amarelo(a) (de origem oriental)	6	2	2	4,5	5	7	
Branco(a)	199	2	4	6	7	8	
Pardo(a)	78	2	3	6	7	8	0,14
Preto(a)	27	2	4	7	7	8	

Religião	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Com religião	240	2	4	6	7	8	0,96
Sem religião	69	2	4	6	7	8	

Sexo	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p
Feminino	235	2	4	6	7	8	
Masculino	75	2	4	6	7	8	0,73

Comparações envolvendo a questão 24

Variável	Q24				Total	Valor-p
	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca		
<i>Como você se considera?</i>						
Amarelo(a) (de origem oriental)	0 (0%)	1 (16,67%)	4 (66,67%)	1 (16,67%)	6 (100%)	
Branco(a)	19 (9,55%)	47 (23,62%)	83 (41,71%)	50 (25,13%)	199 (100%)	0,27
Pardo(a)	7 (8,97%)	13 (16,67%)	38 (48,72%)	20 (25,64%)	78 (100%)	
Preto(a)	1 (3,7%)	12 (44,44%)	10 (37,04%)	4 (14,81%)	27 (100%)	
<i>Religião</i>						
Com religião	20 (8,4%)	56 (23,53%)	104 (43,7%)	58 (24,37%)	238 (100%)	0,89
Sem religião	8 (11,27%)	17 (23,94%)	29 (40,85%)	17 (23,94%)	71 (100%)	
<i>Sexo</i>						
Feminino	22 (9,36%)	53 (22,55%)	106 (45,11%)	54 (22,98%)	235 (100%)	0,46
Masculino	6 (8%)	20 (26,67%)	27 (36%)	22 (29,33%)	75 (100%)	

Comparações envolvendo a questão 60

Variável	Q60				Total	Valor-p
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca		
<i>Como você se considera?</i>						
Amarelo(a) (de origem oriental)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16,67%)	5 (83,33%)	6 (100%)	
Branco(a)	13 (6,44%)	49 (24,26%)	19 (9,41%)	121 (59,9%)	202 (100%)	0,52
Pardo(a)	3 (3,8%)	26 (32,91%)	5 (6,33%)	45 (56,96%)	79 (100%)	
Preto(a)	1 (3,7%)	9 (33,33%)	4 (14,81%)	13 (48,15%)	27 (100%)	
<i>Religião</i>						
Com religião	13 (5,37%)	66 (27,27%)	21 (8,68%)	142 (58,68%)	242 (100%)	0,93
Sem religião	4 (5,63%)	19 (26,76%)	8 (11,27%)	40 (56,34%)	71 (100%)	
<i>Sexo</i>						
Feminino	13 (5,53%)	66 (28,09%)	21 (8,94%)	135 (57,45%)	235 (100%)	0,81
Masculino	4 (5,06%)	18 (22,78%)	8 (10,13%)	49 (62,03%)	79 (100%)	

Comparações envolvendo a questão 61

Variável	Q61				Total	Valor-p
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca		
<i>Como você se considera?</i>						
Amarelo(a) (de origem oriental)	0 (0%)	1 (16,67%)	0 (0%)	5 (83,33%)	6 (100%)	
Branco(a)	7 (3,48%)	11 (5,47%)	10 (4,98%)	173 (86,07%)	201 (100%)	0,36
Pardo(a)	0 (0%)	4 (5%)	8 (10%)	68 (85%)	80 (100%)	

Preto(a)	1 (3,7%)	2 (7,41%)	4 (14,81%)	20 (74,07%)	27 (100%)	
<i>Religião</i>						
Com religião	5 (2,07%)	8 (3,31%)	13 (5,37%)	216 (89,26%)	242 (100%)	<0,01
Sem religião	3 (4,23%)	10 (14,08%)	9 (12,68%)	49 (69,01%)	71 (100%)	
<i>Sexo</i>						
Feminino	4 (1,69%)	8 (3,39%)	15 (6,36%)	209 (88,56%)	236 (100%)	<0,01
Masculino	4 (5,13%)	9 (11,54%)	7 (8,97%)	58 (74,36%)	78 (100%)	

Comparações envolvendo a questão 62

Variável	Q62				Total	Valor-p
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca		
<i>Como você se considera?</i>						
Amarelo(a) (de origem oriental)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16,67%)	5 (83,33%)	6 (100%)	
Branco(a)	10 (5%)	43 (21,5%)	29 (14,5%)	118 (59%)	200 (100%)	0,87
Pardo(a)	3 (3,8%)	19 (24,05%)	7 (8,86%)	50 (63,29%)	79 (100%)	
Preto(a)	1 (3,7%)	5 (18,52%)	3 (11,11%)	18 (66,67%)	27 (100%)	
<i>Religião</i>						
Com religião	11 (4,58%)	50 (20,83%)	29 (12,08%)	150 (62,5%)	240 (100%)	0,54
Sem religião	3 (4,23%)	16 (22,54%)	13 (18,31%)	39 (54,93%)	71 (100%)	
<i>Sexo</i>						
Feminino	8 (3,43%)	48 (20,6%)	30 (12,88%)	147 (63,09%)	233 (100%)	0,34
Masculino	6 (7,59%)	18 (22,78%)	12 (15,19%)	43 (54,43%)	79 (100%)	

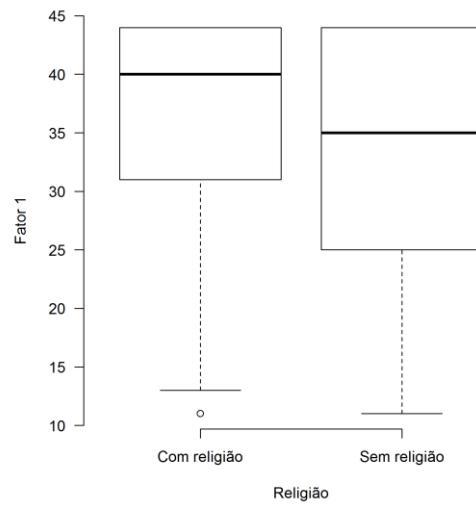
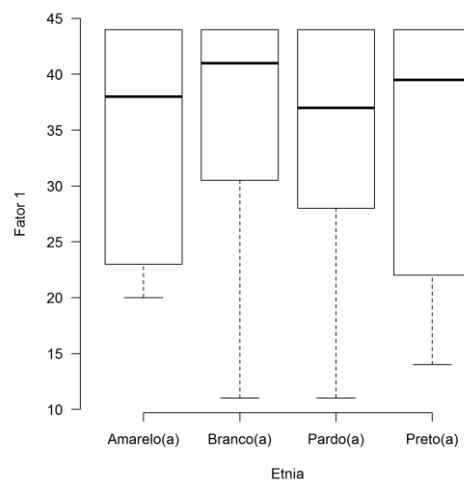
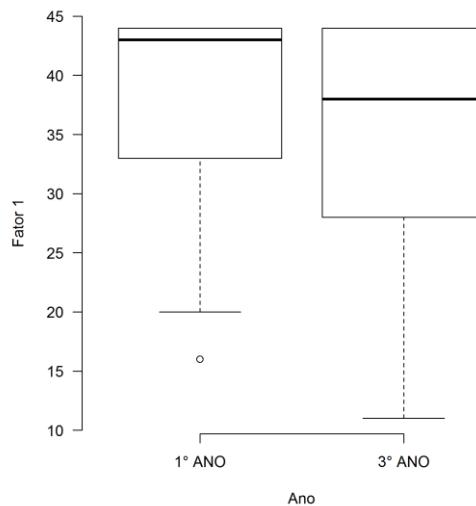
Comparações envolvendo a questão 63

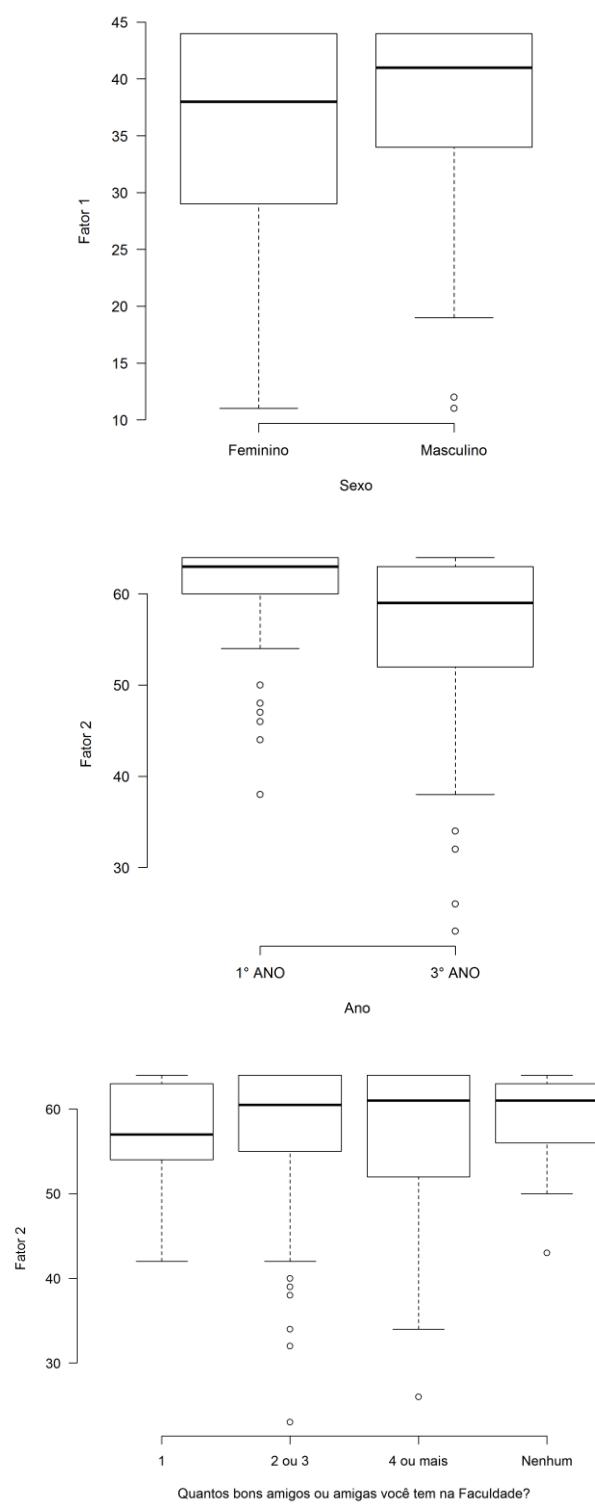
Variável	Q63				Total	Valor-p
	Sempre	Algumas vezes	Apenas uma vez	Nunca		
<i>Como você se considera?</i>						
Amarelo(a) (de origem oriental)	1 (16,67%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (83,33%)	6 (100%)	
Branco(a)	6 (2,99%)	36 (17,91%)	31 (15,42%)	128 (63,68%)	201 (100%)	0,46
Pardo(a)	2 (2,5%)	17 (21,25%)	7 (8,75%)	54 (67,5%)	80 (100%)	
Preto(a)	1 (3,7%)	5 (18,52%)	5 (18,52%)	16 (59,26%)	27 (100%)	
<i>Religião</i>						
Com religião	5 (2,07%)	46 (19,01%)	34 (14,05%)	157 (64,88%)	242 (100%)	0,21
Sem religião	5 (7,04%)	12 (16,9%)	9 (12,68%)	45 (63,38%)	71 (100%)	
<i>Sexo</i>						
Feminino	7 (2,97%)	47 (19,92%)	32 (13,56%)	150 (63,56%)	236 (100%)	0,56
Masculino	3 (3,85%)	10 (12,82%)	12 (15,38%)	53 (67,95%)	78 (100%)	

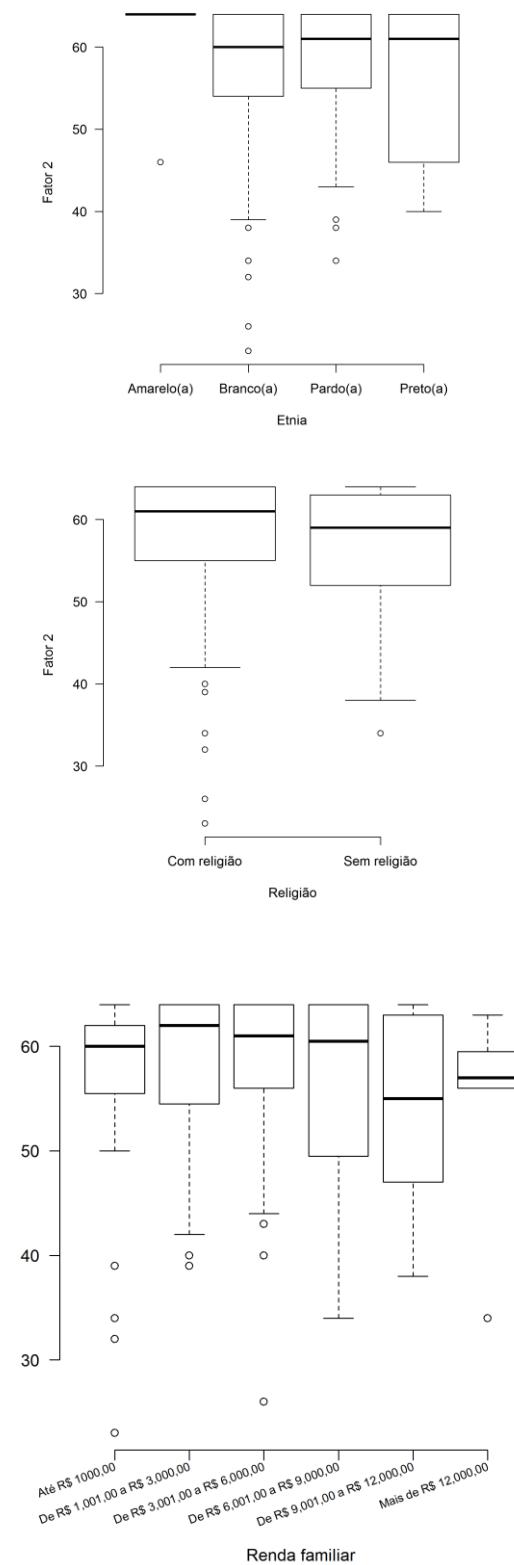
Comparações envolvendo a questão 101

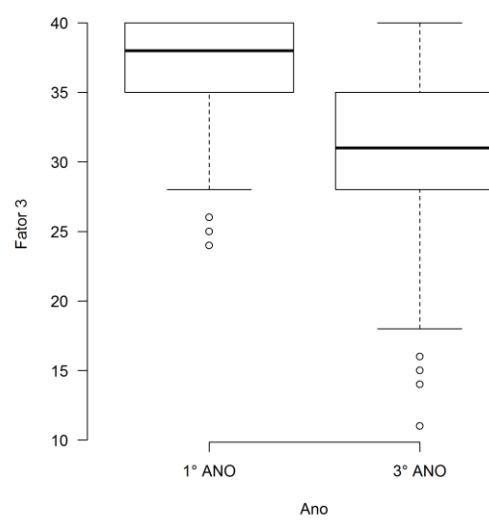
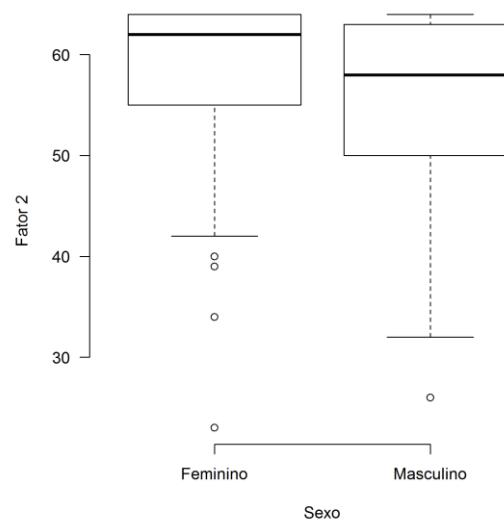
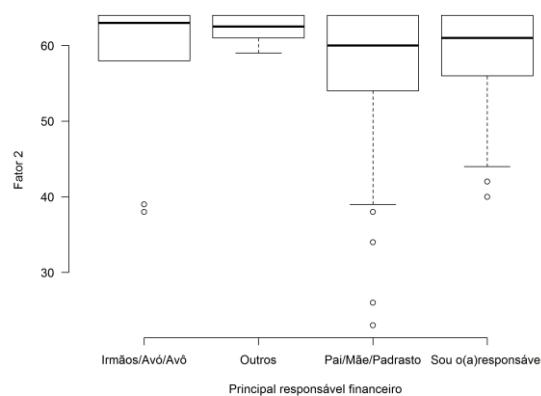
Variável	Q101 inv				Total	Valor-p
	Muito	O suficiente	Um pouco	Nada		
<i>Como você se considera?</i>						
Amarelo(a) (de origem oriental)	0 (0%)	3 (50%)	2 (33,33%)	1 (16,67%)	6 (100%)	
Branco(a)	8 (3,92%)	43 (21,08%)	94 (46,08%)	59 (28,92%)	204 (100%)	0,44
Pardo(a)	6 (7,59%)	11 (13,92%)	39 (49,37%)	23 (29,11%)	79 (100%)	
Preto(a)	3 (11,11%)	4 (14,81%)	12 (44,44%)	8 (29,63%)	27 (100%)	
<i>Religião</i>						
Com religião	15 (6,2%)	48 (19,83%)	106 (43,8%)	73 (30,17%)	242 (100%)	0,25
Sem religião	2 (2,74%)	11 (15,07%)	41 (56,16%)	19 (26,03%)	73 (100%)	
<i>Sexo</i>						
Feminino	10 (4,22%)	45 (18,99%)	109 (45,99%)	73 (30,8%)	237 (100%)	0,49
Masculino	6 (7,59%)	15 (18,99%)	39 (49,37%)	19 (24,05%)	79 (100%)	

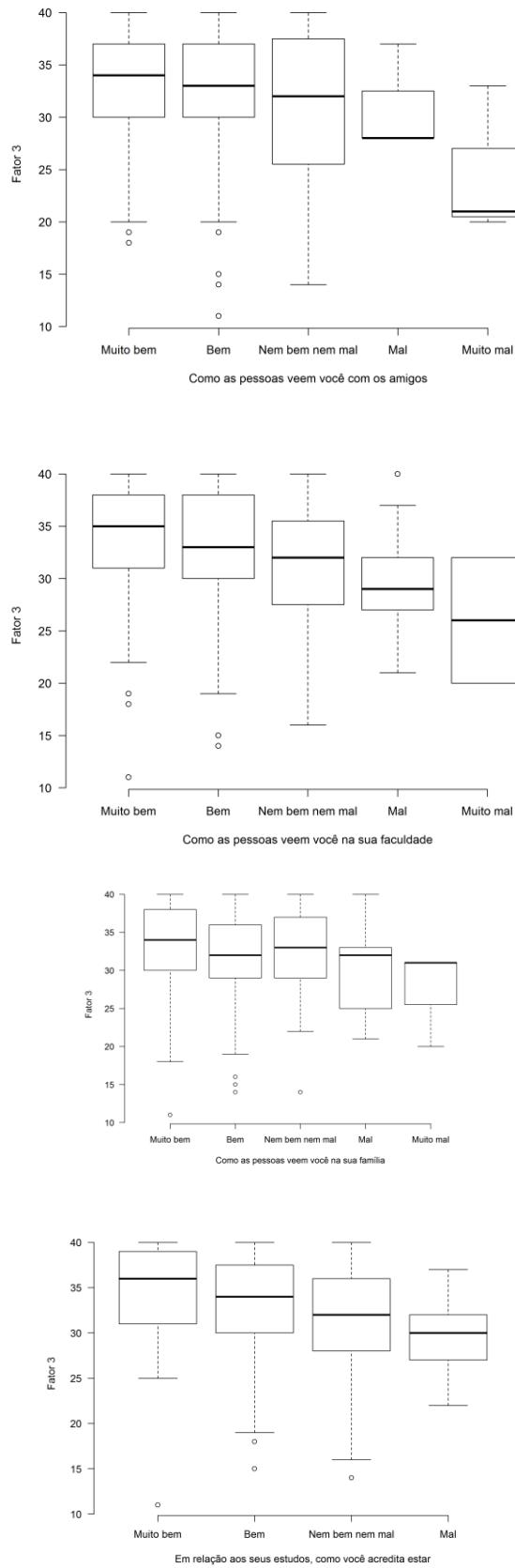
Gráficos de comparação entre itens do Perfil do Estudante

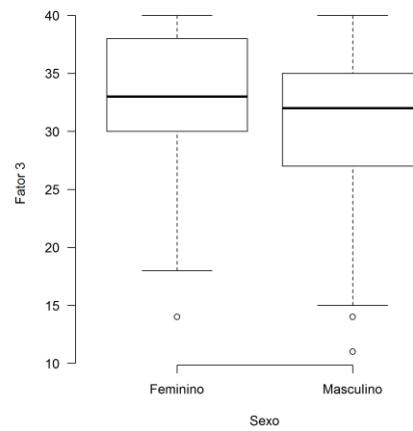
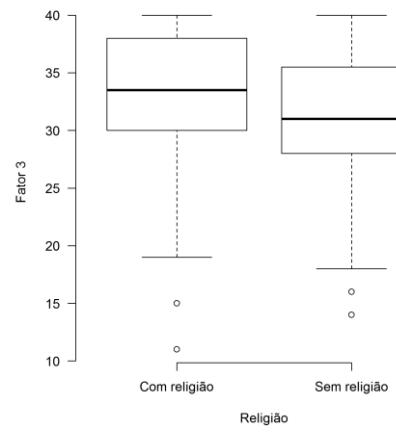
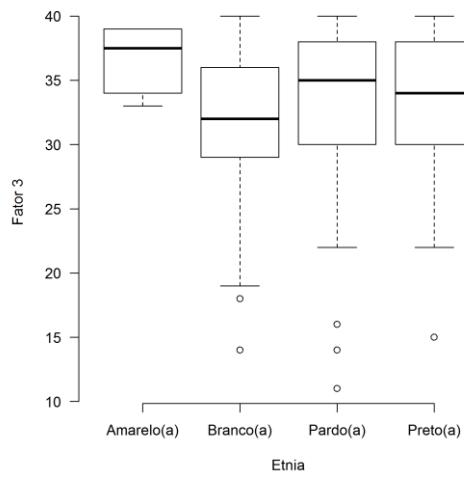


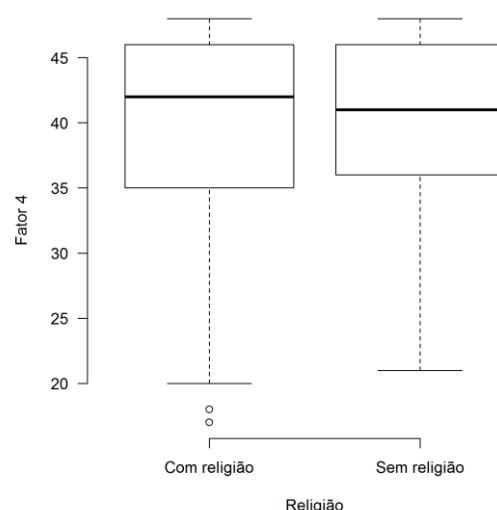
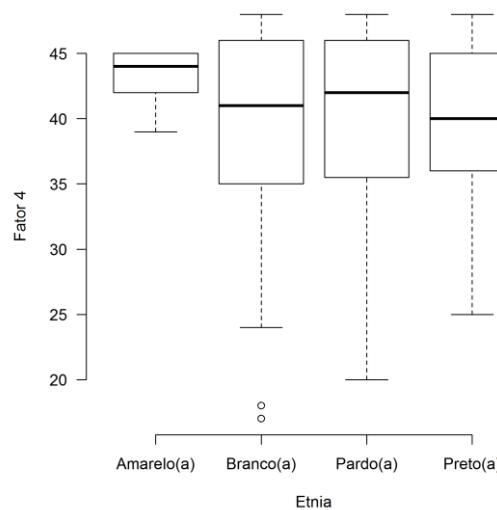
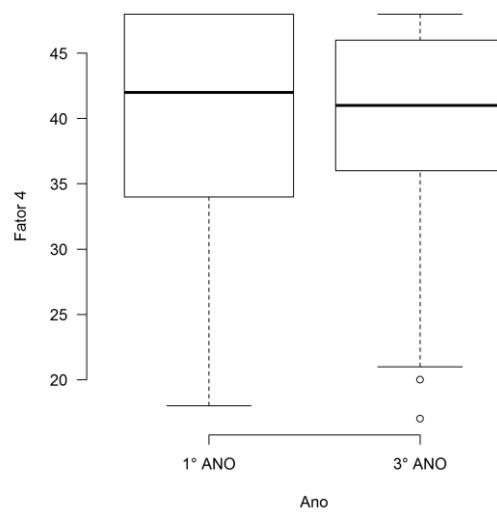


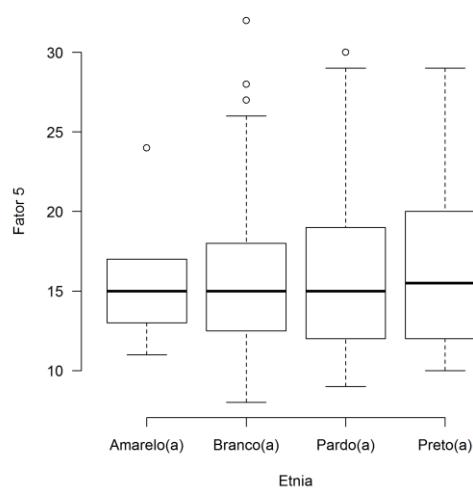
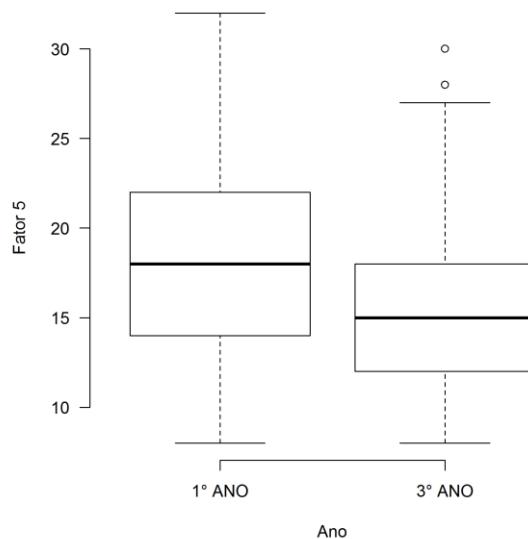
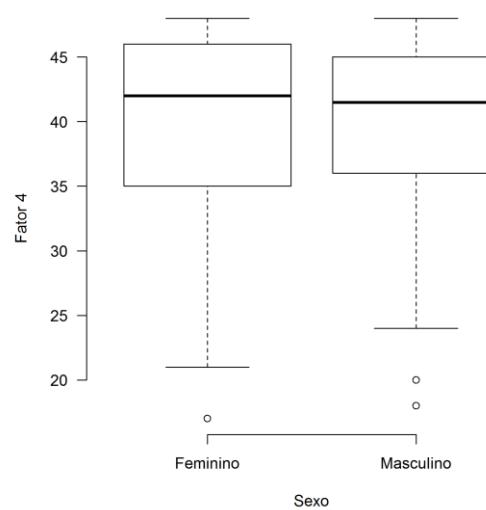


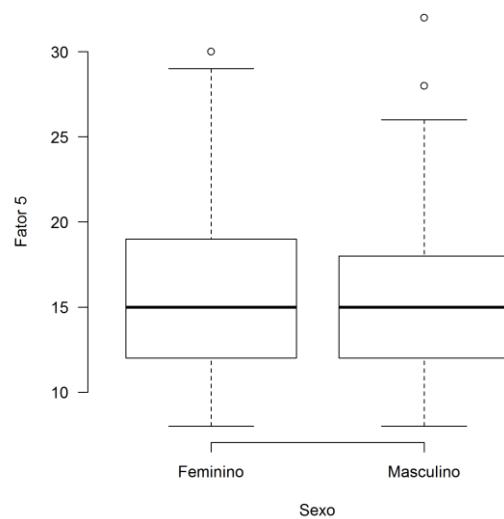
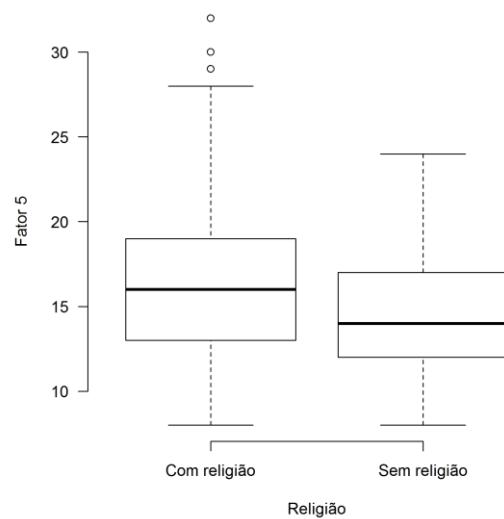


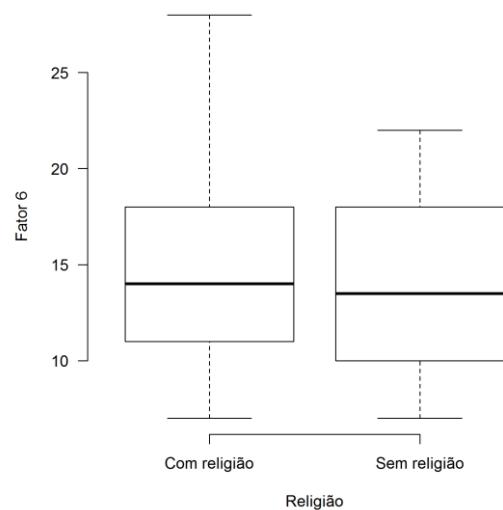
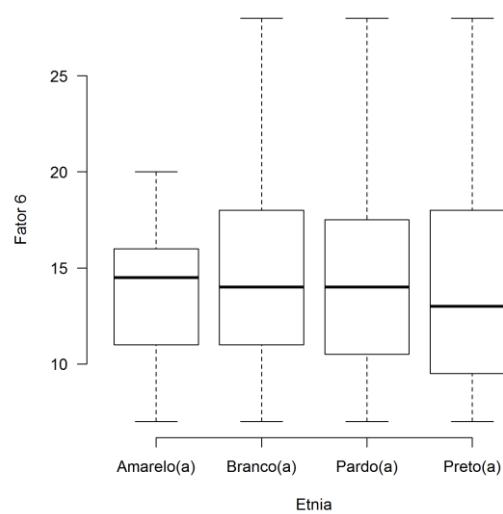
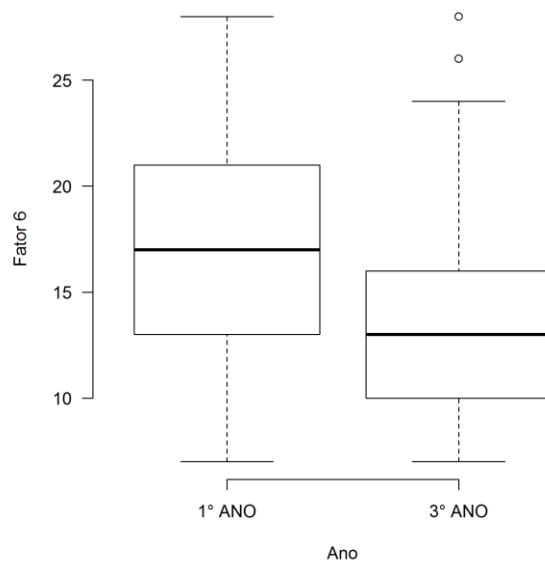


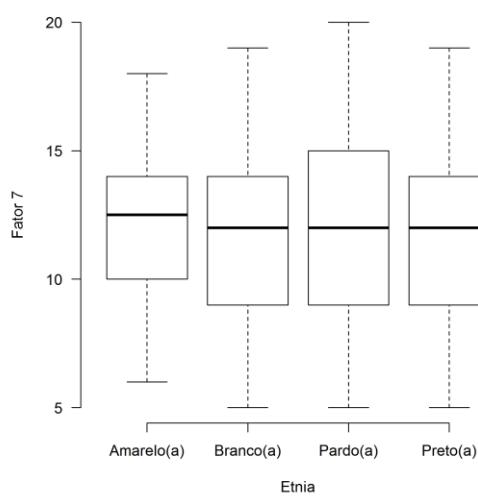
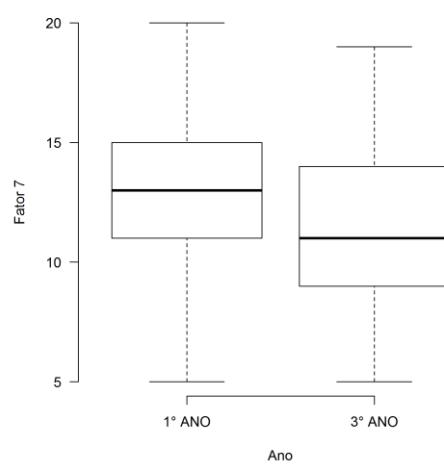
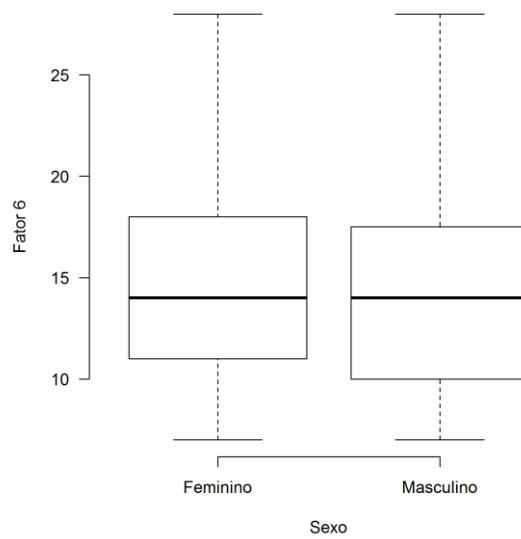


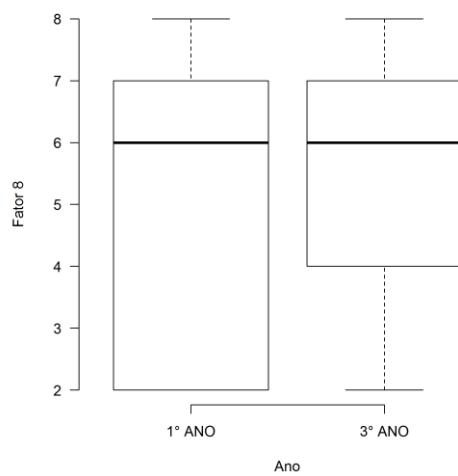
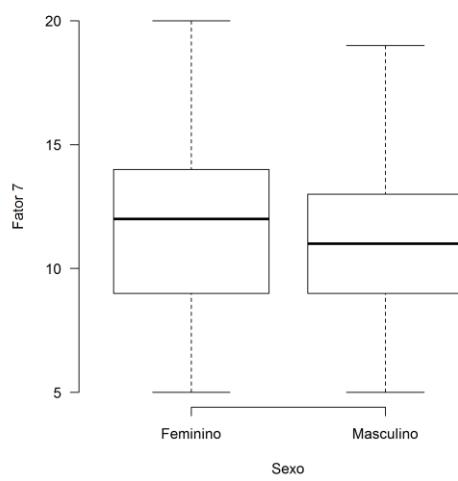
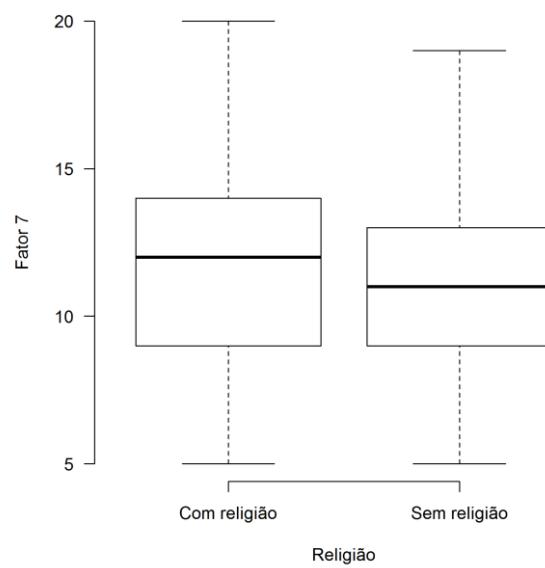


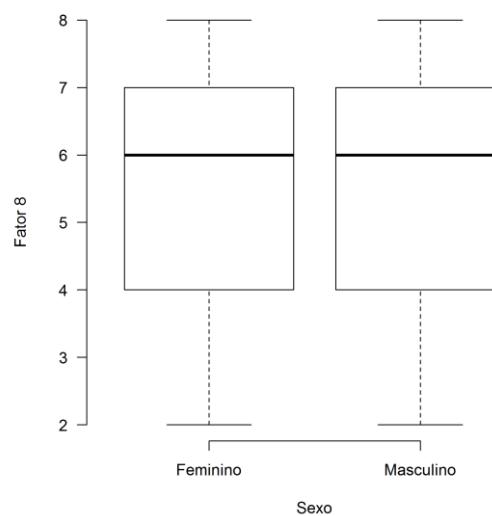
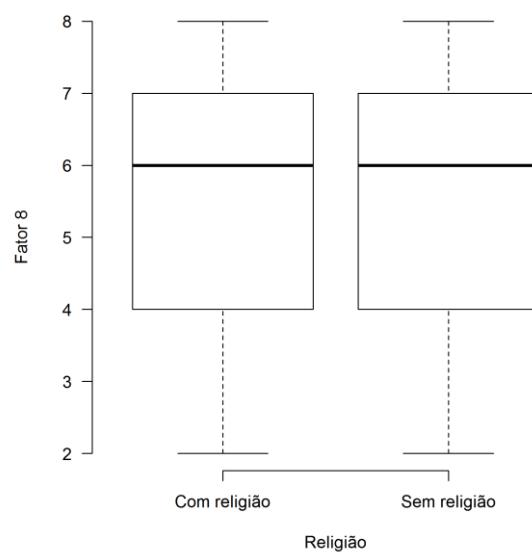
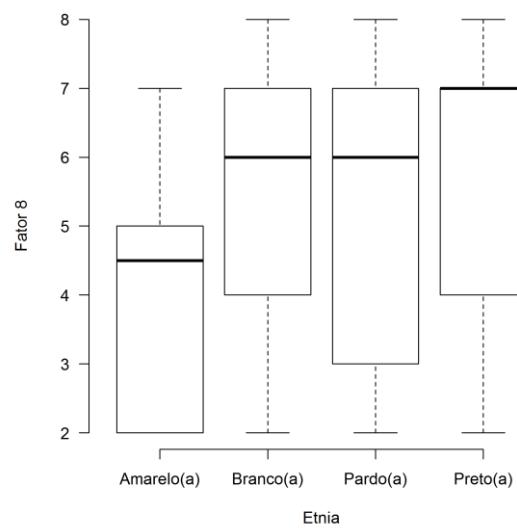












APÊNDICE I – Questionário remunerado de acordo com a presente investigação

Questionário renumerado de acordo com a presente investigação (sem itens de trote)

Obs1. Os itens riscados também foram excluídos no momento da análise fatorial, embora alguns tenham sido analisados separadamente conforme apresentado no capítulo 6.

SEÇÃO 1 – AS RELAÇÕES SOCIAIS NA FACULDADE

O quanto você concorda com cada uma das afirmações a seguir sobre a convivência em sua Faculdade.		Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
1	Gosto da relação que tenho com meus colegas de curso.	(A)	(B)	(C)	(D)
2	Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	(A)	(B)	(C)	(D)
3	Há poucos desentendimentos entre os estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)

Indique o quanto você vê ou viu as situações abaixo ocorrerem em sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
4	Conflitos entre os estudantes e professores	(A)	(B)	(C)	(D)
5	Conflitos entre os estudantes e o diretor ou funcionários administrativos da UNESP	(A)	(B)	(C)	(D)
6	Estudantes desrespeitando os professores ou funcionários administrativos da UNESP	(A)	(B)	(C)	(D)
7	Funcionários tratando os estudantes com desrespeito.	(A)	(B)	(C)	(D)

Com qual frequência você vê ou viu situações em que seus professores:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8	Implicam com alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
9	Impedem que os estudantes expressem suas opiniões, conhecimentos, experiências e posicionamentos.	(A)	(B)	(C)	(D)
10	Ameaçam alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
11	Caçoam ou humilham alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
12	Desvalorizam suas ações comparando-os a outros	(A)	(B)	(C)	(D)
13	Tratam os estudantes de maneira injusta.	(A)	(B)	(C)	(D)
14	Favorecem alguns estudantes mais que outros.	(A)	(B)	(C)	(D)
15	Ignoram ou não demonstram interesse nos conflitos interpessoais vividos entre os alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
16	Incentivam que os estudantes delatem ou denunciem os colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
17	Solicitam que os alunos guardem os aparelhos celulares em aula ou que se retirem da sala devido ao uso do mesmo.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 2 – AS RELAÇÕES COM OS REGULAMENTOS E O REGIMENTO DA UNESP E SITUAÇÕES DE VIOLENCIA

Marque com que frequência você vê ou viu as situações apresentadas abaixo ocorrerem sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
18	Estudantes participam da discussão, construção e possíveis mudanças em normas de sua unidade sobre convivência na UNESP.	(A)	(B)	(C)	(D)
19	Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com os professores da UNESP para ajudar a resolvê-los.	(A)	(B)	(C)	(D)
20	Quando ocorrem situações de conflitos ou brigas, podemos contar com funcionários administrativos da UNESP para ajudar a resolvê-los.	(A)	(B)	(C)	(D)
21	Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em Moradias estudantis são investigados.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com que frequência você vê ou viu as situações apresentadas abaixo ocorrerem sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
22	Estudantes que cometem alguma violência contra colegas dentro da UNESP ou em moradias estudantis são punidos de forma justa.	(A)	(B)	(C)	(D)
23	Estudantes que sofrem violências por outros colegas recebem a devida proteção.	(A)	(B)	(C)	(D)
24	Os estudantes não recorrem aos serviços de proteção por receio de sofrerem algum tipo de retaliação.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque o quanto você acha que os estudantes conhecem as normas e serviços abaixo:		Nada	Um pouco	O suficiente	Muito
25	Os estudantes conhecem e compreendem as normas e portarias que já existem sobre convivência na UNESP e na Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
26	Os estudantes conhecem serviços de proteção aos ingressantes ou calouros como: Ouvidoria, Comissão de Recepção de Ingressantes, Assistência Social.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com que frequência você vê ou viu ocorrerem as situações apresentadas abaixo ocorrem sua Faculdade:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
27	Num conflito entre alunos, a Faculdade defende ou castiga apenas um dos envolvidos.	(A)	(B)	(C)	(D)
28	É aplicada a mesma punição para aqueles que não cumprem determinada regra.	(A)	(B)	(C)	(D)
29	As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, diretor).	(A)	(B)	(C)	(D)
30	Na maior parte das vezes, a faculdade protela a solução do problema ou “deixa quieto”.	(A)	(B)	(C)	(D)
31	Quando ocorrem situações de conflitos entre professores e alunos, os estudantes podem contar com os Conselhos de Curso, Direção ou Ouvidora para ajudar a resolvê-los.	(A)	(B)	(C)	(D)
32	Quando há denúncias de injustiças cometidas pelo professor, elas são devidamente averiguadas.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 3 – AS RELAÇÕES SOCIAIS E SITUAÇÕES DE VIOLENCIA

Obs2. Os itens do item 3.1 (sobre as situações e atividade dos trotes) foram excluídos para a presente investigação.

3.2 – Sobre situações de intimidação entre você e seus colegas:

Marque se essas situações ocorrem ou ocorreram com VOCÊ ou com COLEGAS nos últimos quatro meses:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas Vezes	Sempre
33	Impedem de participar das atividades e jogos.	(A)	(B)	(C)	(D)
34	Tiram sarro, irritam, insultam, fazem brincadeiras ou gozações que causam constrangimento ou raiva.	(A)	(B)	(C)	(D)
35	Colocam apelidos que incomodam.	(A)	(B)	(C)	(D)
36	Quebram ou roubam pertences pessoais.	(A)	(B)	(C)	(D)
37	Ameaçam para causar medo.	(A)	(B)	(C)	(D)
38	Ridicularizam ou insultam por causa de convicções filosóficas e ou religiosas.	(A)	(B)	(C)	(D)
39	Ridicularizam ou insultam por causa da naturalidade e origem.	(A)	(B)	(C)	(D)
40	Desprezam ou fazem piadas em função da condição financeira.	(A)	(B)	(C)	(D)
41	Insultam ou discriminam por causa da cor da pele.	(A)	(B)	(C)	(D)
42	Insultam ou discriminam por causa da orientação sexual.	(A)	(B)	(C)	(D)
43	Agridem fisicamente.	(A)	(B)	(C)	(D)

44	Ignoram ou fingem que não ouvem ou que não veem.	(A)	(B)	(C)	(D)
45	Usam a internet, celular e ou redes sociais para insultar, zoar, ofender ou ameaçar.	(A)	(B)	(C)	(D)
46	Fotografam, ou filmam sem que eu ou outra pessoa perceba e divulgam esse material na rede sem consentimento.	(A)	(B)	(C)	(D)
47	Ameaçam excluir de atividades.	(A)	(B)	(C)	(D)
48	O grupo de estudantes que pratica a intimidação é o mesmo.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque a quem pediria ajuda se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet, etc.		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
49	Aos meus colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
50	A um professor.	(A)	(B)	(C)	(D)
51	Ao diretor ou vice-diretor de sua unidade.	(A)	(B)	(C)	(D)
52	A coordenação do curso.	(A)	(B)	(C)	(D)
53	À Comissão de Recepção de Alunos Ingressantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
54	À Assistente Social do campus.	(A)	(B)	(C)	(D)
55	À Ouvidoria Local ou Geral da UNESP.	(A)	(B)	(C)	(D)
56	A um funcionário da Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
57	A minha família (pais, padrastos, irmãos, avós...).	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 4 – AS RELAÇÕES SOCIAIS E O CLIMA DE SEGURANÇA

Marque se você vê ou viu essas situações abaixo ocorrerem na faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
58	Alguns estudantes vêm embriagados para a Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
59	Alguns estudantes vêm drogados para a Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
60	Alguns estudantes traficam drogas dentro da Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)
61	Alguns estudantes trazem armas, facas, canivetes, etc.	(A)	(B)	(C)	(D)
62	Há roubos ou furtos dentro do campus	(A)	(B)	(C)	(D)
63	Tenho medo de alguns estudantes.	(A)	(B)	(C)	(D)
64	Tenho medo de alguns professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
65	Tenho medo de alguns funcionários ou outros membros.	(A)	(B)	(C)	(D)
66	Sinto-me seguro e protegido na Faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com qual frequência você vê ou viu os PROFESSORES ou OUTROS MEMBROS DA UNESP apresentarem essas atitudes em casos de agressões entre estudantes em sua Faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
67	Fingem que não percebem	(A)	(B)	(C)	(D)
68	Não sabem o que fazer.	(A)	(B)	(C)	(D)
69	Encaminham para a direção ou vice-direção.	(A)	(B)	(C)	(D)
70	Chamam a família dos alunos envolvidos.	(A)	(B)	(C)	(D)
71	Dão broncas ou advertências verbais.	(A)	(B)	(C)	(D)

Marque com qual frequência você vê ou viu os PROFESSORES ou outros membros da UNESP apresentarem essas atitudes quando ocorrem agressões entre estudantes na sua Faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
72	Dão advertências escritas.	(A)	(B)	(C)	(D)
73	Instalam comissões de averiguação ou de sindicância.	(A)	(B)	(C)	(D)
74	Ameaçam.	(A)	(B)	(C)	(D)
75	Ajudam os estudantes a resolverem estes problemas.	(A)	(B)	(C)	(D)
76	Tentam justificar o aluno que agrediu.	(A)	(B)	(C)	(D)
77	Apoiam ou defendem o agredido.	(A)	(B)	(C)	(D)
78	Ouvem os estudantes envolvidos e os convidam a repararem seus erros.	(A)	(B)	(C)	(D)
79	Instruem o aluno a registrar um boletim de ocorrência na polícia.	(A)	(B)	(C)	(D)
80	Orientam o aluno que está sendo insultado ou maltratado a mudar de comportamento para “ajudar” a acabar com o	(A)	(B)	(C)	(D)

problema.				
-----------	--	--	--	--

Marque com qual frequência você vê ou viu os COLEGAS da UNESP apresentam essas atitudes quando ocorrem agressões entre estudantes na sua Faculdade:		Nunca	Apenas uma vez	Algumas vezes	Sempre
81	Ajudam os estudantes envolvidos a resolverem problemas de convivência.	(A)	(B)	(C)	(D)
82	Dão apoio e proteção ao estudante que sofreu uma violência.	(A)	(B)	(C)	(D)
83	Veem o que ocorre, mas ignoram.	(A)	(B)	(C)	(D)
84	Acham o trote ou a agressão natural e preferem não se envolver.	(A)	(B)	(C)	(D)

SEÇÃO 5 – SOBRE OS EFEITOS SENTIDOS EM CASOS DE VIOLENCIAS

Marque como você se sente, ou se sentiu, quando situações de violência (agressões, trotes...) ocorrem, ou ocorreram, com você.		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
85	Só.	(A)	(B)	(C)	(D)
86	Triste.	(A)	(B)	(C)	(D)
87	Injustiçado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
88	Indignado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
89	Humilhado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
90	Desrespeitado(a).	(A)	(B)	(C)	(D)
91	Com raiva.	(A)	(B)	(C)	(D)
92	Com desejo de vingança.	(A)	(B)	(C)	(D)
93	Que não acreditam no que eu digo.	(A)	(B)	(C)	(D)
94	Penso ou pensei em desistir de meu curso na UNESP por causa das relações ruins com colegas.	(A)	(B)	(C)	(D)
95	Não consigo estudar.	(A)	(B)	(C)	(D)

SOMENTE PARA ALUNOS DE LICENCIATURAS E PEDAGOGIA

SEÇÃO 6 – SOBRE A DISCUSSÃO DE TEMAS REFERENTES AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NAS LICENCIATURAS.

Marque com que frequência essas situações ocorrem durante o curso:		Nada	Um pouco	Algumas vezes	Sempre
96	Discussões sobre temas relacionados à convivência ética são frequentes ao longo do curso.	(A)	(B)	(C)	(D)
97	Há espaço para discussão de temas como intimidação, bullying e cyberbullying ou agressões online.	(A)	(B)	(C)	(D)
98	Estudos sobre violência e conflitos, indisciplina na escola são abordados com a finalidade de preparar os estudantes para lidar com essas questões em sua futura prática.	(A)	(B)	(C)	(D)

Se esse fosse o último ano de sua graduação		Nada	Um pouco	O suficiente	Muito
99	Você se sentiria preparado para atuar em sala de aula resolvendo questões de indisciplina, de violência ou outros problemas de convivência na escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
100	Você saberia distinguir um problema de bullying?	(A)	(B)	(C)	(D)
101	Você saberia propor a solução do problema do bullying para atender a Lei antibullying?	(A)	(B)	(C)	(D)

PERFIL DO ESTUDANTE

114 Idade: _____

115 Sexo:

- (A) Feminino.
(B) Masculino.

(C) Não declarado.

116 Religião:

- (A) Católica
- (B) Evangélica/Protestante
- (C) Espírita
- (D) Umbanda/Candomblé
- (E) Outra
- (F) Não tenho religião

117 **Quem é o principal responsável financeiro por sua família em sua casa?**

- (A) Mãe
- (B) Pai
- (C) Avó
- (D) Avô
- (E) Madrasta ou companheira de seu responsável
- (F) Padrasto ou companheiro de seu responsável
- (G) Irmãos
- (H) Sou o(a) responsável
- (I) Outros (por exemplo: primos, tios...)

118 **Como você se considera?**

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Preto(a)
- (D) Amarelo(a) (de origem oriental)
- (E) Indígena
- (F) Não sei

119 **Somando a renda de todos que trabalham em sua família, marque até quanto podem arrecadar por mês.**

- (A) Até R\$ 1.000,00
- (B) De R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00
- (C) De R\$ 3.001,00 a R\$ 6.000,00
- (D) De R\$ 6.001,00 a R\$ 9.000,00
- (E) De R\$ 9.001,00 a R\$ 12.000,00
- (F) Mais de R\$ 12.000,00.

120 **Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:**

- (A) Muito bem
- (B) Bem
- (C) Nem bem nem mal
- (D) Mal

121 **Quantos bons amigos ou amigas você tem na Faculdade?**

- (A) Nenhum
- (B) 1
- (C) 2 ou 3
- (D) 4 ou mais

		Marque como as pessoas veem você nas situações a seguir:	Muito bem	Bem	Nem bem nem mal	Mal	Muito mal
122		Na sua faculdade.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
		Na sua família.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
		Com os amigos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

123 **Você ingressou na Unesp através de:**

- (A) vestibular
- (B) vestibular e cotas para alunos de escolas públicas
- (C) vestibular e cotas para alunos de escolas públicas negros, pardos ou índios.
- (D) transferência

Agradecemos-lhe por sua participação. No espaço abaixo, fique à vontade para escrever algo que queira acrescentar sobre o assunto do questionário.

Faculdade/Instituto: _____ Curso: _____
Ano: _____

