

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

RAFAEL PETTA DAUD

**(DES)ENGAJAMENTO MORAL E ATUAÇÃO  
DOCENTE FRENTE AO BULLYING ESCOLAR**

Araraquara, 2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

RAFAEL PETTA DAUD

## **(DES)ENGAJAMENTO MORAL E ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE AO BULLYING ESCOLAR**

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:** Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

**Co-orientador:** Dr. José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid-ESP)

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

Araraquara, 2018

Daud, Rafael Petta  
(Des)engajamento Moral e Atuação Docente Frente ao  
Bullying Escolar / Rafael Petta Daud - 2018  
202 f.

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

Orientador: Luciene Regina Paulino Tognetta  
Coorientador: José Maria Avilés Martínez

1. Violência Escolar. 2. Bullying. 3. Valores  
Morais. 4. Engajamentos e Desengajamentos Morais. 5.  
Formação de Professores. I. Título.

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

Rafael Petta Daud

## **(DES)ENGAJAMENTO MORAL E ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE AO BULLYING ESCOLAR**

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:** Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

**Co-orientador:** Dr. José Maria Avilés Martínéz  
(Universidade de Valladolid-ESP)

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

Defesa em 01/02/2018

### **Membros Componentes da Banca Examinadora:**

---

**Presidente e Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luciene Regina Paulino Tognetta  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Relma Urel Carbone  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Telma Pileggi Vinha  
Universidade Estadual de Campinas

---

**Membro Suplente:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Suplente:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Catarina Carneiro Gonçalves  
Universidade Federal da Paraíba



**Quantos gritos cabem  
em um silêncio?**

*Autor desconhecido*

# DEDICATÓRIA

*É sob a indignação que tende a, cada vez mais, ser desesperançada diante das chagas produzidas pela crescente desvalorização da profissão docente no Brasil que dedico as energias dispensadas ao desenvolvimento deste trabalho ao nosso professor, que em nosso país adocece e tem sua morte simbólica decretada em parcelas ao ser obrigado a engolir, a seco e intermitentemente, os comprimidos amargos que lhes são socados “goela abaixo” quando a condição para uma vida material minimamente digna é o cumprimento de uma jornada de trabalho de fazer inveja ao ápice da Revolução Industrial, quando a resposta à sua indignação pelos latrocínios que diariamente são cometidos contra seus direitos trabalhistas básicos corresponde ao sorriso irônico de canto de boca que, desgraçadamente, insiste em estar presente naquele sujeito parido pelos lastros do coronelismo que governa uma massa cuja ignorância, ou a falta mesmo de opção, foi incapaz de fazer frente à sua retórica de baixo calão; quando não lhe resta outra alternativa que não seja a de lidar introspectivamente com o sentimento de impotência diante de uma mídia que, ao retratar os movimentos grevistas de reivindicação, revela sua índole moralmente miserável ao vender para a sociedade uma imagem criminalizada do professor, culpabilizando-o sem pudor pelo fato de, por exemplo, a moça pobre estar desesperada por não ter onde deixar seus filhos enquanto vai trabalhar, em uma clara e intencional inversão da relação causa/efeito dos problemas sociais; quando é tratado como gado em eventos de atribuição de aulas; quando é objeto de lavagem cerebral mediante a ideia ilusória de que a boa vontade aliada a um lápis velho e uma borracha despedaçada na mão o torna um sujeito capaz de mudar o mundo pela Educação, já que à tarefa de educar bastaria o amor, estando, portanto, dispensadas e anuladas as reivindicações acerca das condições materiais necessárias para tal...*

*Enfim, que fique claro que eu, embora com este trabalho tenha pretendido contribuir com o repertório científico que é indispensável para que dias melhores possam ser visualizados no horizonte da escola brasileira, objetivo este ainda restrito ao campo da especulação, não creio em qualquer possibilidade de resgatá-la do caos sem que, antes, nosso professor possa ter uma condição em sua profissão bem diferente da que atualmente possui, na qual a premissa de que “o professor sofre” ou “o professor é pobre” são naturalizadas pelas próprias causas que as dão como consequências. E que fique claro, também, que aquele professor que ainda consegue encontrar forças motivacionais para persistir na tentativa de tornar melhor aquele que, muitas vezes, apenas a ele tem, concentra em si o meu carinho, respeito e, sobretudo, profunda admiração. Porém, aquele que intencionalmente ignora o fato de que as mazelas educacionais também representam o açoite nas costas de muitos de seus educandos e, por esta feita, canaliza suas frustrações através do descaso, transformando-os em meios quando, na verdade, deveriam ser fins, é merecedor de meu mais profundo desprezo...*

# AGRADECIMENTOS

Diversas pessoas vêm e vão. Algumas ficam. Porém, nem sempre as que vão são aquelas que desejamos que fossem e aquelas que ficam são as que desejamos que ficassem. E vice-versa, já que podemos nos aproximar ou nos afastar daqueles que nos cercam sem que isso represente fielmente a resposta ao desejo alheio. Afinal, tais situações fazem parte da dinâmica das relações humanas.

Em meio a esta forma de percepção, entendo que a manifestação de gratidão, sendo esta a “memória do coração”, é um gesto nobre, porém altamente arriscado. Explico. Tenho observado ser corriqueira a elaboração do tópico “agradecimentos” em trabalhos científicos a partir da citação daqueles que, conforme memória e representação do autor, correspondem aos que estiveram mais objetivamente ligados à obtenção de um êxito (no caso dos estudantes de pós-graduação, normalmente materializado através de uma dissertação ou tese). Não creio que, nisso, possa haver equívocos. Afinal, cada um agradece a quem e como deseja, e isto não é passível de avaliação. É pessoal e, democraticamente, deve-se respeitar.

Porém, penso que, ao estruturar de modo nominal a gratidão, estamos estabelecendo uma determinada categorização que nem sempre abrange todos aqueles que foram responsáveis pela constituição do próprio pesquisador enquanto pessoa que, ao fim da pesquisa, é. Afinal, se a gratidão é a “memória do coração”, o esquecimento representa, então, uma ameaça à própria gratidão. É mais fácil, por exemplo, a lembrança de situações cronologicamente próximas como, por exemplo, a concessão de uma bolsa de estudos por um órgão de financiamento de pesquisas (no meu caso, a CAPES) do que de situações remotas como quando, diante da angústia pelas baixas notas escolares, nossos pais se esforçaram para nos ajudar a entender como são separadas as sílabas dos vernáculos. Porém, tanto a bolsa de estudos quanto o ato de acompanhar as tarefas escolares são eventos que se relacionam com aquilo que, teleologicamente, nos tornamos. E é de difícil mensuração qual deles é o mais importante.

Por outro lado, se na tentativa de agradecer a todos os que foram importantes acabarmos por agradecer a todos indistintamente, cairemos em uma espécie de *metafísica da gratidão*, na qual tudo, seja pela presença ou pela falta, teria sido relevante em nossa vida.

Portanto, para resolver tais impasses sem correr o risco de me tornar ingrato, a partir de agora agradeço a todos aqueles que:

- me resguardaram quando criança, acolheram e propiciaram as condições materiais e afetivas para que eu pudesse crescer de modo íntegro e forte o suficiente para buscar a concretude daquilo que projeto para minha vida;
- me “ensinaram” a não vender, por nada, os princípios através dos quais sou capaz de olhar para mim mesmo como um homem moralmente íntegro;
- me deram forças para não fraquejar diante das imensas dificuldades impostas pela vida;
- realmente fizeram jus à amizade desinteressada (amizade interessada é, ao menos em minha opinião, um paradoxo), não a condicionando à concordância de princípios ou de pensamentos;
- foram tolerantes diante de meus incontáveis defeitos, interpretando-os como possíveis erros, mas não como consequência de um mal caráter, fato que seria injusto;
- abriram “portas” por onde, ao entrar, passei a viver importantes experiências profissionais e pessoais;
- mesmo sem terem as chaves de alguma porta (a maioria, pois tais chaves são raras), se aproximaram com a intenção de propiciar o bem;
- me aceitaram, mesmo nas vezes em que minha sinceridade não tenha resultado em simpatia;
- me deram valiosos conselhos...

Enfim, se por acaso o leitor, ao tomar conhecimento dos tópicos acima, se reconhecer em um ou mais deles, peço que se sinta extremamente agradecido...



*Vai sempre pela inspiração e nunca pela emoção.  
O coração ajuda, mas a razão deve ser sempre  
considerada. Tenho certeza que você fará o  
melhor pro seu futuro...Nunca tenha medo de ser  
feliz!*

**Marco Antônio Lopes Daud**, meu pai

É com estas palavras, endereçadas a mim, que sigo adiante...

# RESUMO

Atualmente, os casos de bullying – forma de violência específica da relação entre pares – são frequentemente confundidos e desvalorizados pelos docentes, que não sabem como identifica-los e, muito menos, como neles intervir. Deste modo, as explicações que dão a estas situações podem revelar formas de Desengajamento Moral, imbricadas em suas justificativas para não agirem moralmente. A partir desta conjectura, este trabalho, um estudo exploratório de natureza quantitativa, se desenvolve em torno de três objetivos: reconhecer as estruturas autorreguladoras que se caracterizam como mecanismos de engajamento ou desengajamento moral frente a duas situações hipotéticas de bullying (uma com o enredo de uma vítima típica e outra com vítima provocadora), validando para tal um instrumento de larga escala construído especialmente para avaliar os engajamentos ou desengajamentos morais em adultos; comparar os níveis de qualidade moral das respostas obtidas por meio da aplicação de nosso instrumento de investigação a um grupo de professores que tiveram formações sobre o tema da convivência moral na escola e que experimentaram o movimento de implantação das Equipes de Ajuda em suas instituições de ensino (grupo COMFEA) e a outros que não tiveram esta oportunidade (grupo SEMFEA); comparar os resultados encontrados entre professores do Brasil e da Espanha, onde as práticas de implementação dos Sistemas de Ajuda já são consolidadas. Fazem parte desta amostra 328 professores vinculados a redes de Educação Básica do interior do Estado de São Paulo, selecionados a partir de uma escolha, em parte, aleatória, que constituíram a amostra brasileira, e 395 professores espanhóis compõem o grupo para o estudo intercultural. Destes, uma parcela é de professores escolhidos intencionalmente (55 brasileiros e 128 espanhóis), cujo critério de escolha foi terem passado pelo programa de formação de professores destacado. Como resultados principais, obtivemos a validação de nosso instrumento de investigação para as amostras brasileira e espanhola, a obtenção de respostas moralmente mais evoluídas a favor dos professores pertencentes ao grupo COMFEA, tanto no Brasil quanto na Espanha – embora neste último país a diferença entre os professores do grupo COMFEA e do grupo SEMFEA tenha sido menor do que a encontrada entre brasileiros – e níveis gerais de qualidade moral mais elevados nas respostas dos professores espanhóis do que nas dos docentes brasileiros, tanto quando comparados os respectivos grupos SEMFEAs quanto os grupos COMFEAs.

**Palavras chave:** Violência escolar; bullying; valores morais; engajamentos e desengajamentos morais; formação de professores.

# ABSTRACT

Currently, cases of bullying - a form of violence specific to the peer relationship - are often confused and devalued by teachers, who do not know how to identify them, much less how to intervene in them. Thus, the explanations given to these situations may reveal forms of Moral Disengagement, imbricated in their justifications for not acting morally. From this conjecture, this exploratory study of a quantitative nature develops around three objectives: to recognize the self-regulating structures that are characterized as mechanisms of engagement or moral disengagement against two hypothetical situations of bullying (one with the plot of a typical victim and a victim with a provocative victim), validating for this purpose a large scale instrument specially constructed to evaluate the moral engagements or disengagement in adults; to compare the levels of moral quality of the answers obtained through the application of our research instrument to a group of teachers who had formations on the subject of moral coexistence in the school and who experienced the movement of implantation of the Help Teams in their educational institutions (COMFEA group) and others who did not have this opportunity (SEMFEA group); comparing the results found between teachers from Brazil and Spain, where the practices of the implementation of the Aid Systems are already consolidated. This sample is comprised of 328 teachers linked to Basic Education networks in the interior of the State of São Paulo, selected from a random sample of the sample, and 395 Spanish teachers make up the group for intercultural study. Of these, a portion is of teachers chosen intentionally (55 Brazilians and 128 Spaniards), whose criterion of choice was to have passed the outstanding teacher training program. As main results, we obtained validation of our research instrument for the Brazilian and Spanish samples, obtaining more morally evolved answers in favor of teachers belonging to the COMFEA group, both in Brazil and in Spain - although in the latter country the difference between the teachers in the COMFEA group and the SEMFEA group were lower than those found among Brazilians - and overall higher levels of moral quality in the responses of Spanish teachers than in those of Brazilian teachers, both compared to the respective SEMFEA groups and COMFEA groups.

**Keywords:** School violence; bullying; moral values; moral engagements and disengagement; teacher training.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	18
<b>Capítulo 1 – Bullying: a iniquidade das ações humanas</b> .....	23
1.1- Da gênese de um fenômeno.....	24
1.2- Das diferenças epistemológicas e o conceito estruturado.....	27
1.3- Do lado dos que são vistos como fortes: os autores de bullying.....	37
1.4- Do lado dos que são vistos como fracos: os alvos de bullying.....	43
1.5- Do lado de quem assiste – as testemunhas: fortes ou fracos?.....	47
<b>Capítulo 2 – Entre fortalezas e fraquezas – os sistemas de apoio e as intervenções de professores</b> .....	53
2.1- Das redes de apoio: proteção, acolhida e ajuda que vem dos pares: As Equipes de Ajuda.....	53
2.2- Da atuação dos professores: quem promove a proteção, a acolhida e ajuda Da formação de professores ou dos professores que formam.....	57
2.3- Da formação de professores, ou dos professores que formam.....	61
<b>Capítulo 3 – A moral ou a condição humana de ser bom ou mau, engajado ou desengajado</b> .....	72
3.1- Da condição humana e da busca pelo bem.....	76
3.2- Da gênese da moralidade na Psicologia.....	82
3.3- Das inferências sobre juízo e ação, moral do dever e moral do querer.....	86
3.4- Do “lugar” da moral: a identidade humana.....	91
3.5- <i>Da anestesia silenciosa para as possíveis dores relacionadas ao imperativo moral: o “estar bem consigo mesmo” pelos desengajamentos morais</i> .....	94
3.5.1- <i>Deslocamento de responsabilidade</i> .....	96

3.5.2- <i>Justificativa moral</i> .....	97
3.5.3- <i>Desumanização</i> .....	97
3.5.4- <i>Atribuição de culpa</i> .....	98
3.5.5- <i>Linguagem Eufemística</i> .....	98
3.5.6- <i>Comparação vantajosa</i> .....	99
3.5.7- <i>Desprezo, minimização ou distorção da consequência</i> .....	99
3.5.8- <i>Difusão da responsabilidade</i> .....	100
3.6- <i>Do desengajamento de quem educa diante do bullying: onde pretendemos chegar?</i> .....	103

## **Capítulo 4 – O método**.....106

4.1- Problema de pesquisa.....	108
4.2- Objetivos da pesquisa.....	109
4.3- Amostra.....	110
4.4-A variável “formação de professores” e a constituição do grupo COMFEA....	113
4.5- Sobre as Equipes de Ajuda.....	116
4.6- Instrumento de investigação.....	119

## **Capítulo 5 – Resultados e discussão**.....122

5.1- Primeiro estudo: a construção e validação de um instrumento de engajamento e desengajamento moral.....	122
5.1.1- <i>O instrumento em sua versão final</i> .....	125
5.1.2- <i>A Validação do instrumento para a amostra brasileira</i> .....	126
5.2- Segundo estudo: Engajamentos e desengajamentos morais de professores com relação à variável “formação para a convivência escolar e intervenção ao bullying”.....	138
5.2.1- Resultados e discussão.....	138
5.3- Terceiro estudo: a comparação entre as amostras brasileiras e espanholas.	158
5.3.1- Resultados e discussão.....	158

Considerações Finais .....	169
Referências .....	175
Apêndices.....	195
<b>APÊNDICE A</b> – Instrumento para Coleta de Dados – versão para amostra brasileira.....	195
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	197
<b>APÊNDICE C</b> – Instrumento para Coleta de Dados – versão para amostra espanhola.....	199
<b>APÊNDICE D:</b> Agrupamentos de professores formados a partir das respostas positivas em cada fator em HA.....	201
<b>APÊNDICE E:</b> Agrupamentos de professores formados a partir das respostas positivas em cada fator em HB.....	202

# LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Agressão proativa e interações no <i>bullying</i> .....	31
<b>Figura 2:</b> Mecanismos pelos quais as autossanções morais são seletivamente ativas e desengajadas do comportamento prejudicial em diferentes pontos do processo regulatório.....	101
<b>Figura 3:</b> Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema.....	108
<b>Figura 4:</b> Relação entre F1 e F2.....	130
<b>Figura 5:</b> Distribuição das alternativas conforme os fatores.....	131
<b>Figura 6:</b> Representação indicadora do movimento realizado pelo sujeito, à luz dos fatores estabelecidos e da concepção do juízo moral enquanto manifestação de uma tendência.....	132
<b>Figura 7:</b> Comentário retirado da internet e que se refere ao homicídio de Eduardo.....	141

# LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Estágios do desenvolvimento moral em Kohlberg alocados em seus respectivos níveis.....	87
<b>Quadro 2.</b> Dinâmicas e conteúdos relacionados à formação das EAs.....	117
<b>Quadro 3:</b> Categorias de Desengajamento Moral distribuídas conforme a história de Japinha e a de Paula.....	127
<b>Quadro 4:</b> Os níveis e seus respectivos fatores.....	133



# LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos professores brasileiros de acordo com seus respectivos grupos e escolas.....	111
<b>Tabela 2:</b> Estimativas padronizadas do modelo.....	136
<b>Tabela 3:</b> Proporção de variância na variável que é explicada pelo fator latente.....	137
<b>Tabela 4:</b> Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral (Fator 1) diante da História A.....	139
<b>Tabela 5:</b> Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral (Fator 1) diante da História B.....	139
<b>Tabela 6:</b> Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral (Fator 2) diante da História A.....	142
<b>Tabela 7:</b> Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral (Fator 2) diante da História B.....	143
<b>Tabela 8:</b> Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Engajamento Moral por convenção social (Fator 3).....	146
<b>Tabela 9:</b> Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Engajamento Moral por princípio (Fator 4).....	147
<b>Tabela 10:</b> Respondentes distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HA.....	153
<b>Tabela 11:</b> Respondentes distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HB.....	153
<b>Tabela 12:</b> Respondentes espanhóis distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HA.....	159
<b>Tabela 13:</b> Respondentes espanhóis distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HB.....	160
<b>Tabela 14:</b> Respostas dos professores brasileiros e espanhóis do grupo SEMFEA categorizadas em níveis de qualidade moral.....	160
<b>Tabela 15:</b> Respostas dos professores brasileiros e espanhóis do grupo COMFEA categorizadas em níveis de qualidade moral.....	165

# INTRODUÇÃO

## Introdução

(...) estou escrevendo para contar minha experiência na Holy Angels Catholic Academy. A primeira vez, foi tudo bem. Muitos amigos, boas notas, vida ótima. Só que eu mudei e voltei para escola e isso foi diferente. Meus antigos amigos mudaram. Eles não falavam comigo, nem gostavam de mim. A 6ª série veio. Anthony, meu amigo, não se deu muito bem e eu também. Mas Anthony resolveu descontar isso em mim. Ele praticava bullying contra mim ao lado de John, Marco, Jose e Jack. Faziam isso constantemente, até que eu entrei em uma briga com Anthony. Todos pararam, exceto John, ele estava com raiva. Eu acabei tendo que tirar raios-x do meu dedo por causa de John. Acabei brigando com ele e tive meu dedo mindinho fraturado. Ele acabou tendo problemas. Para mim, nenhum problema. Mas eles continuaram. Eu desisti dos professores também. Eles não faziam NADA. Não brigavam com eles e ainda quando eles arranjavam problemas, eu que levava a culpa e tinha problemas. Anthony estava bravo comigo porque acreditava que eu o fizera falhar. Mrs. McGoldrick não fazia nada. Conte para todos os professores, que não fizeram nada. Exceto Ms. D'Alora. Ela era a professora mais legal de todas. Ela entendia e fez alguma coisa, mas isso não durou muito. Eu queria sair, eu implorei, pedi eventualmente. Eu falhei, mas eu não me importava. Eu estava fora e era tudo o que eu queria<sup>1</sup>.

Estas são algumas palavras que remetem, em sua autoria, a Daniel Fitzpatrick, um menino de apenas 13 anos. Uma breve narrativa de um sofrimento o qual a exata durabilidade escapa à síntese. Porém, não escapa às angústias cuja intensidade tem, no caráter agora póstumo destas palavras, o seu maior testemunho. Aliás, muitas vezes póstumas também são as expectativas de quem, no praticamente inevitável desamparo e na aparente falta de condições para poder superar os eventos que não cessam em lhe infligir dor – seja esta física e/ou psicológica – se esvai, se decompõe.

O tom fúnebre da poética que nos valem para introduzir, de forma inicial, a problemática em torno da qual se constitui a presente investigação não se pretende restritiva no sentido de taxar como causa de relevância ao bullying unicamente o suicídio de fato – ainda que este seja um de seus possíveis sintomas comprovado por meio das histórias de Rehtaeh Parsons, Amanda Todd, Jamey Rodemeyer, Megan Taylor Meier... e de diversas investigações (TOPOL e REZNIKOFF, 1982; SLEE, 1995; RIGBY e SLEE, 1999; HINDUJA e PATCHI, 2010). Até porque o suicídio, para um sujeito imerso em um universo sistematicamente demarcado pelo desvalor a si, já que seu valor foi compulsoriamente “descartado” pelo próprio universo cujos valores

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://virgula.uol.com.br/comportamento/garoto-de-13-anos-se-suicida-apos-sofrer-bullying-e-escola-se-recusar-a-ajudar/>, acesso em 10/04/2017.

em voga se dissociam do bem-estar geral, não tem em seu sentido literal o caráter único. Isso, pois, “suicídio” também pode ser aplicado como metáfora à autodepreciação de sua própria imagem diante tanto de sua nulidade aos olhos de seus pares quanto da apercepção de seu sofrimento por parte daqueles que são os seus educadores.

Em síntese, eis as observações iniciais que subjazem à causa a favor da qual, com este trabalho, pretendemos advogar: a necessidade de que os professores se impliquem no bem-estar de todos aqueles que ocupam um espaço no qual a convivência também deveria ser eleita como um valor importante a ser cuidado. Aliás, infelizmente o panorama atual que normalmente tem caracterizado nossas instituições educativas não nos deixa outra alternativa que não seja a de colocar o verbo *dever* no futuro do pretérito do modo indicativo. Principalmente quando se constata que o despreparo ou a negligência de nossos professores têm função de explicação à omissão e às intervenções inadequadas ou paliativas diante da moral em falta nas relações interpessoais que ocorrem entre os seus alunos.

Não obstante, impera à tal conjectura – indesejável por qualquer sujeito que aspire o fim das situações de menosprezo, humilhação, intolerância etc. que, em demasia, têm ocorrido na escola – a desconstrução de uma crença, comum entre os profissionais da Educação, de que os conflitos, quando envolvem apenas alunos, ocupam um grau de importância menor dentro da instituição educativa. Ao entrevistar diretores de escolas públicas do Estado de São Paulo, por exemplo, Leme (2006) observou que para 75% deles as agressões físicas ou verbais cometidas pelos alunos contra professores, diretores e funcionários são mais graves do que quando direcionadas aos próprios alunos. Em investigação conduzida entre docentes de educação básica, Tognetta et. al. (2010) encontraram dados parecidos.

É sobre este viés que a escola se preocupa demasiadamente com as situações de indisciplina enquanto não dá tanta importância aos problemas que são frequentes entre meninas e meninos como, por exemplo, o bullying – um fenômeno que, como veremos, não afeta diretamente a autoridade do professor, apesar dele não poder prescindir para a sua superação.

É, portanto, inevitável que consideremos a formação docente como uma variável a partir da qual nossos professores possam se tornar aptos a assumir esse papel. Contudo, é condição precípua a qualquer intenção que se pretenda a partir dessa formação concebê-la de forma mais profunda e, até mesmo, mais sincera do

que o senso comum, ao trata-la por meio de palestras ou sensibilizações pontuais, tem sugerido, tanto a nível de forma quanto de conteúdo, como o que é necessário para que os professores estejam aptos para atuar diante de qualquer contingência que se apresente à sua prática.

É a partir destas convicções – com base nas quais não nos deixamos trair pela ingenuidade de acreditar que é “simples” a questão da formação de professores, sobretudo no Brasil – que nossa investigação deseja se juntar a outras que nos permitiram conceber a formação do professor de uma maneira muito mais complexa do que uma esfera pela qual apenas a sua instrumentalização se faz necessária para a inserção do trabalho com a moralidade na escola. Afinal, instrumentalizar o professor, apesar de condição inequívoca, não é suficiente diante da imprescindível desconstrução de suas crenças acerca de seus próprios valores e, ainda, de como “se ensina” a moral. Até porque, como veremos, à educação moral são inócuas as tradicionais “lições de moral”.

Para que possam substituir a crença pelo conhecimento científico acerca de como a moralidade se institui no sujeito – além de, evidentemente, acolherem como importante o trabalho com o seu desenvolvimento na escola – é necessária a reflexão por parte daqueles que se propõem a educar. Reflexão, inclusive, não apenas sobre os valores que são necessários para que seus “candidatos à educação”, conforme feliz expressão de Hannah Arendt (2009), possam se tornar pessoas melhores, mas também sobre os seus próprios valores enquanto fieis ou não ao que podemos considerar como moral em sua forma mais evoluída.

Assim, fica implícita a necessária experiência do professor nas vivências que são teorizadas. Portanto, há a necessidade de que tratemos, neste estudo, de uma das metodologias indicadas pela literatura como mais eficazes para o tratamento do bullying e, conseqüentemente, para a retomada do bem-estar mínimo para que as pessoas possam conviver dentro deste ambiente que é a escola – a inserção de Sistemas de Suporte entre Iguais, ou seja, formas pelas quais os alunos são convidados a também se responsabilizar pela convivência na escola. Uma dessas formas, tratada nesta investigação, corresponde às Equipes de Ajuda, cuja implementação no Brasil ainda é pioneira.

Assim, pela vivência deste trabalho implementado em sua escola somada às reflexões sobre os valores morais (seus e universalmente desejáveis), é possível que

nosso profissional da educação possa re-significar sua própria formação para a atuação frente ao bullying e aos demais problemas de convivência.

Portanto, diante desta conjectura, este trabalho é motivado por um problema de pesquisa indicado na seguinte pergunta: haverá diferenças nas formas com as quais os professores, considerando a variável formação docente, indicam se engajar ou desengajar moralmente em seus julgamentos diante de situações hipotéticas de bullying?

A partir dessas considerações, esta investigação se apresenta de maneira a sustentar, de forma não aleatória, toda a sua dimensão teórica em três capítulos que se referem, respectivamente, aos constructos que nela serão relacionados: bullying (primeiro capítulo), formação de professores/implantação das Equipes de Ajuda (segundo capítulo) e, finalmente, a moral e sua falta através dos desengajamentos morais (terceiro capítulo).

Os capítulos posteriores se dedicam aos aspectos metodológicos a partir dos quais se desenvolvem três estudos que compõem esta pesquisa: (1) a construção e validação de um instrumento de avaliação de engajamento e desengajamento moral, (2) a comparação entre engajamentos e desengajamentos morais de professores com relação à variável “formação para a convivência escolar e intervenção ao bullying” e (3) a comparação entre as amostras brasileiras e espanholas.

Eis, portanto, apesar da brevidade, uma introdução à profundidade com que autor e obra perseguem o fenômeno escolhido.

# CAPÍTULO I

O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência, nem o abandono...O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente.

*Mário Quintana*

## Capítulo 1

### Bullying: a iniquidade das ações humanas

#### 1.1- Da gênese de um fenômeno

Fenômeno que, ao contrário do jardim que inspira o poema de Mário Quintana, adquire vitalidade diante da indiferença, o bullying corresponde a uma forma específica de violência cuja formulação conceitual se iniciou na Suécia a partir dos estudos do alemão Peter-Paul Heinemann, um doutor em medicina que, interessado no comportamento social infantil em espaços escolares distintos da sala de aula, divulga em 1972 suas impressões acerca de observações realizadas em pátios de recreio, descrevendo algumas atitudes agressivas levadas a cabo por pequenos grupos de crianças contra, geralmente, uma única criança (OLWEUS, 1999; ROLAND, 2010). Propondo uma simetria entre estas ações e o comportamento de alguns animais descrito no campo da etologia, Heinemann denominou as condutas infantis observadas como *möbbing*<sup>2</sup>, termo proveniente do léxico sueco cuja sintaxe, na etologia, corresponde ao ataque de um grupo de animais a algum animal percebido como perigoso (GUIMARÃES e RIMOLI, 2006).

Além de parâmetro para a atribuição semântica dada pelo médico ao fenômeno observado, a analogia proposta também serviu de matriz à sua tentativa de explicá-lo do ponto de vista da psicologia. Desta forma, o pesquisador atribuiu como causa dos ataques a ira, suposto fundamento subjetivo da aversão que seria objetivado através de ameaças ou atos de humilhação (BERKOWITZ, 1993; DODGE, 1991; DODGE e COIE, 1987; ROLAND, 2010).

Poucos anos mais tarde, no mesmo país escandinavo, Dan Olweus, psicólogo e professor interessado no mesmo fenômeno, publica, em 1978, um estudo em que sugere que cerca de 5% dos meninos pré-adolescentes suecos eram vítimas constantes de maltratos graves ocorridos nas escolas, sendo semelhante o percentual dos que exerciam estas agressões de forma persistente. Neste mesmo trabalho, o pesquisador indica as características conceituais do fenômeno que se tornaram um marco de sua definição e dos critérios de diferenciação em relação a outras manifestações semelhantes. Um dos pilares de sua proposição se dará pelo

---

<sup>2</sup> Em inglês, mobbing.



questionamento da expressão *möbbing* para denotar o tipo de assédio observado. Desta forma, Olweus (1978) argumenta que as prováveis conotações implícitas do termo seriam, sob a influência de sua acepção na psicologia social e na etologia, indutivas de explicações inapropriadas, podendo:

- ocultar as ações individuais relativas a cada membro do grupo social em nome de uma enganosa homogeneidade. De forma mais específica, o papel dos perpetradores ou agressores particularmente ativos poderia, neste quadro conceitual, ser facilmente diluído<sup>3</sup>;
- dificultar a percepção dos professores no caso de o assédio ocorrer a partir de um pequeno grupo ou de um único indivíduo;
- sugerir a responsabilização da vítima, normalmente vista pelos demais como “irritante” ou “provocadora”;
- levar a uma demasiada ênfase em circunstâncias temporárias e determinadas pela situação. Neste caso, o autor aponta que a multidão pode, de forma imprevisível e apreendida por um humor instantâneo, se voltar a um único indivíduo que, por alguma razão, atraiu a irritação e a hostilidade do grupo<sup>4</sup>. No entanto, embora tais surtos emocionais possam ocorrer de forma temporária, em algumas situações as agressões podem acontecer de forma sistemática e por longos períodos de tempo, e o conceito de *möbbing* não é capaz de abranger esta distinção.

Portanto, com base nestas premissas Olweus defende em seus primeiros textos escritos na língua inglesa o uso do termo *bullying* que, derivado de *bully* (vocábulo que significa “valentão, como substantivo, e “intimidar”, como verbo) seria etimologicamente mais coerente com as especificidades do fenômeno, definidas por ele a partir de três critérios essenciais: (a) é um comportamento agressivo marcado pela intencionalidade em causar o dano, (b) que ocorre repetidamente e ao longo do tempo (c) em um contexto das relações interpessoais caracterizadas por um desequilíbrio de poder (OLWEUS, 1978, 1981). O autor acrescenta, ainda, que essas intimidações podem ocorrer sem que haja um motivo aparente.

---

<sup>3</sup> Desta proposição, anos mais tarde, no campo das intervenções sistematizadas ao *bullying*, Anatol Pikas retirará o propósito de seu “Método de Preocupação Compartilhada”, que se constitui exatamente no processo de individualizar um problema coletivo para poder resolvê-lo. Trataremos deste método mais à frente.

<sup>4</sup> Já teria comprovado Freud, a partir de Gustave Le Bon, a tendência do homem não se comportar da mesma forma quando sozinho e quando em grupo. Eis a evidência humana também no *bullying*, potencializada para a violência como veremos mais adiante.

Por fim, a delimitação das pesquisas sobre bullying que foram desenvolvidas na década de 1970 e que tornaram a Suécia o país precursor na investigação científica do fenômeno não pode ser considerada completa sem o estudo de Anatol Pikas, um psicólogo da Universidade de Uppsala que, em 1975, publica o primeiro livro sobre o enfrentamento ao bullying. Nesta obra, o autor divulga a primeira descrição de seu método que, denominado Método de Preocupação Compartilhada, ou “Método Pikas”, é constituído por intervenções empreendidas mediante entrevistas sequenciais que têm como objetivo essencial fazer com que os agressores se comprometam a mudar o comportamento nocivo e promover a preocupação e a empatia, gerando sentimentos positivos nos intimidadores de forma que eles passem a se preocupar com a solução da situação negativa (OLWEUS, 1999; JIMENÉZ, CASTELLANOS e CHAUX, 2009; AVILÉS MARTINÉZ, 2013). Ao longo dos anos, o Método Pikas (PIKAS, 1989) tem se consolidado como uma das mais eficazes formas de intervenção direta ao bullying (DUNCAN, 1996; AVILÉS MARTINÉZ, 2013).

De fato, após a década de 1970 se estabelecer como um marco tanto da descoberta do problema pela comunidade científica quanto do amadurecimento de sua terminologia e definição, é a partir da década de 1980 que as investigações sobre bullying e demais dinâmicas de violência interpessoal que têm na escola um importante campo de reprodução se expandem. Esta expansão, estimulada inicialmente pela grande repercussão que os primeiros estudos diagnósticos teve nos demais países da Escandinávia (LAGERSPETZ et al., 1982; OLWEUS e ROLAND 1983; ROLAND, 2010), posteriormente tornou-se latente na maioria dos países europeus, no norte da América, na Austrália e no Japão, com pesquisas cujos objetivos vão desde a tentativa de revelar as influências sociais e culturais subjacentes ao fenômeno até o desvendamento de seus fatores individuais, escolares, grupais e familiares (AVILÉS MARTINÉZ, 2006a; SÁNCHEZ e ORTEGA, 2010; AVILÉS MARTINÉZ, 2013). Neste ínterim, o bullying passa a ser situado a partir de distintas perspectivas epistemológicas que se relacionam, quando ele é o objeto de investigação, de forma essencialmente complementar (apesar de algumas divergências sutis e pontuais). É esta conjectura que passamos, agora, a demonstrar.

## 1.2-Das diferenças epistemológicas ao conceito estruturado

Iniciamos esta apresentação a partir de um recorte temporal estabelecido de acordo com o suicídio de dois estudantes adolescentes residentes no norte da Noruega, em 1982, tragédia que foi noticiada pelos jornais locais e que teve como causa atribuída o bullying. Este fato se tornou um grande catalizador de diversas discussões que fervilharam nos meios de comunicação de massa locais, gerando uma grande preocupação na opinião pública (OLWEUS, 1999; ROLAND, 2010). Neste contexto, os estudos de Dan Olweus (1978, 1981), que acabara de se mudar para o país, adquiriram notoriedade e passaram a fundamentar a elaboração das campanhas nacionais contra o bullying por parte do Ministério da Educação, sob a tutela do próprio Olweus e de Erling Roland. Nesta conjuntura, para obter informações mais precisas a respeito do fenômeno e de sua extensão para as escolas norueguesas, os pesquisadores passaram a conduzir vários projetos de pesquisa em larga escala a partir de um instrumento de investigação conhecido, em suas distintas versões, como Questionário de Olweus (OLWEUS, 1983; SANCHÉZ e ORTEGA, 2010), elaborado sob a intenção de mensurar a percepção dos alunos a respeito de aspectos como a frequência dos maltratos ocorridos em um período específico de tempo (2 meses) e as reações dos colegas, professores e pais diante do tema.

Em 1983, todas as escolas primárias e secundárias<sup>5</sup> da Noruega foram convidadas a aplicar o questionário e, a partir de uma adesão de cerca de 85% delas, cerca de 130 mil alunos noruegueses o responderam de forma anônima. Paralelamente, no mesmo ano o instrumento foi aplicado a 17 mil estudantes de três cidades da Suécia (Göteborg, Malmö e Västerås) para possibilitar a comparação com três cidades norueguesas de tamanhos parecidos (Oslo, Berguen e Trondheim).

Como resultados obtidos, cerca de 16% dos estudantes pertencentes à amostra norueguesa demonstraram estar implicados, regularmente, como autores (9%) ou alvos (7%) em contexto de bullying<sup>6</sup>. Apenas 1,6% foram considerados autores e alvos ao mesmo tempo. Ainda, 5% dos entrevistados se envolveram no

---

<sup>5</sup> Na Noruega, a escolarização compulsória se dá dos 7 anos de idade (1ª série) até os 16 anos (9ª série), se iniciando pela escola primária – 1ª à 6ªsérie – e se estendendo para a escola secundária – 7ª à 9ª série (OLWEUS, 1999).

<sup>6</sup> Nesta investigação, autores e alvos de bullying também são denominados, respectivamente, agressores e vítimas.

problema de forma mais grave, ou seja, a partir de uma frequência superior a uma vez por semana.

Tais resultados, quando comparados com os referentes à amostra de estudantes suecos, estabeleceram relações de correspondência. Aliás, esta relação, de forma geral, também se consolidou a partir de outros estudos que foram desenvolvidos após o primeiro congresso internacional sobre bullying, organizado em 1987 na cidade de Stavanger, Noruega. Este, acabou se tornando um importante difusor do interesse sobre o bullying para outros países situados fora da Escandinávia (ROLAND, 2010) e, ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, a incidência do problema fora do contexto escolar norueguês – muitas vezes em índices mais acentuados – foi comprovada em países como o Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Holanda, Japão, Espanha e Austrália a partir da aplicação do Questionário de Olweus (OLWEUS, 1999).

Logo, é desta forma que o bullying se consolidou como problemática de investigação em plano internacional, ou seja, através de estudos descritivos que, recorrendo ao uso de procedimentos de medida, tiveram em comum o objetivo de levantar a máxima quantidade de informações acerca de sua incidência (SANCHÉZ e ORTEGA, 2010). Paralelamente, diversas propostas de intervenção e prevenção ao problema surgiram. Mais adiante, descreveremos, em item específico, as principais delas.

Contudo, conforme a análise de Sánchez e Ortega (2010), os procedimentos e métodos utilizados nos estudos supracitados, por mais que eficazes à luz da intenção de diagnosticar o problema, foram insuficientes ao esclarecimento do que, em termos de explicação, poderia ser atribuído a fatores psicológicos, psicossociais ou educativos no bullying. Nos vestígios destas lacunas, a partir da década de 1990 estudos focados na tentativa de desvendar os fatores explicativos ao fenômeno se evidenciaram sob diferentes linhas de investigação que, além de ampliarem as possibilidades de seu entendimento, contribuíram para o seu amadurecimento conceitual a partir da interlocução dos novos paradigmas que, diretos ou indiretos ao bullying, passaram a se estabelecer enquanto possibilidade de compreensão.

Neste território, a preocupação em elucidar de forma mais específica as diferenças particulares entre crianças agressivas e não agressivas adquire força, e algumas hipóteses passam a ser confrontadas através de diversas verificações.

Uma delas se refere à suspeita de que poderia haver uma tendência universal, por parte das crianças que frequentemente agredem, de interpretar as atitudes e intenções dos outros como hostis e, além disso, significar as agressões como um comportamento mais favorável para a obtenção de satisfação conforme as consequências esperadas (DODGE e SOMBERG, 1987; WALDMAN, 1996; ERDLEY e ASHER, 1998).

Buscando interpretar e analisar a pertinência destas características, Crick e Dodge (1994) percebem um viés sistemático em determinados componentes da cognição social de crianças agressivas e formulam o modelo SIP (Social Information Processing). De acordo com este sistema, as implicações do comportamento seriam decorrentes de diversos processos mentais relacionados à interpretação de sugestões, formação e esclarecimento de metas e se configurariam a partir do acesso a possíveis respostas comportamentais da memória, gerando a comparação entre os prováveis resultados das ações e a escolha da considerada melhor. Desta forma, os autores sugerem que os padrões de processamento e as tendências comportamentais, à medida que são formulados, passariam a atuar, a longo prazo, como características da personalidade e a estabelecer tendências de comportamento. Portanto, a agressão seria resultante de vícios ou déficits no processamento da informação referentes a uma ou mais etapas de avaliação e resposta a situações sociais, dentre as quais: percepção social, interpretação de sugestões sociais percebidas, seleção de objetivos, criação de estratégias de resposta e decisões de resposta (CRICK e DODGE, 1994; SUTTON, SMITH, SWETTENHAM, 1999a).

Em síntese, por terem dificuldades no processamento da informação social e uma gama mais limitada de respostas, as crianças consideradas agressivas estariam mais propensas à escolha de condutas agressivas, especialmente no caso de conflitos interpessoais (DODGE, BATES e PETTIT, 1990; GINI, 2006).

Alguns autores (BOULTON e SMITH, 1994; SLEE, 1995; SMITH et al., 1993) tentaram aplicar este modelo ao bullying. Porém, não encontraram correlações significativas (GINI, 2006), fato que, para Sutton, Smith e Swettenham (1999a), pode ser explicado pelas seguintes premissas:

- Embora o bullying seja um ato agressivo e antissocial, não se pode ignorar o contexto grupal no qual está inserido. Um olhar mais atento à dinâmica das relações sugere que os agressores podem ser extremamente habilidosos em manipular seus pares, sendo altamente adaptáveis justamente por possuírem boas habilidades

sociais. Desta forma, o bullying pode ser motivado por uma forma de alcançar uma meta socialmente efetiva como, por exemplo, a liderança dentro de um grupo (GINI, 2006);

- Portanto, o autor de bullying não é, necessariamente, um indivíduo com dificuldades sociocognitivas. Pelo contrário, ele pode se valer de uma alta competência sociocognitiva para ter sucesso no alcance de benefícios no domínio das relações interpessoais, a partir de uma conduta calculada de forma eficaz;

- Finalmente, a singularidade emocional da relação entre dois indivíduos não deve ser ignorada. Caso contrário, seria impossível, por exemplo, interpretar as diferenças que existem entre a provocação a um par querido e a provocação a um par antipatizado (LEMERISE e ARSENIO, 2000), ainda que consideremos os indícios encontrados por Rigby e Slee (1993) e Blair et al. (1996) de uma dissociação entre a mentalização e a reação empática em alguns agressores.

De acordo com os pesquisadores, a concepção de que os agressores de bullying seriam menos inteligentes do que os demais indivíduos e teriam poucas habilidades sociais decorre de um estereótipo popular baseado na representação do “valentão” como sendo um sujeito *macho*, fisicamente poderoso, porém limitado intelectualmente. Sobre isso, Roland (1989) percebe que esta ideia se inscreve, inclusive, em diversos estudos que constituem a literatura sobre bullying, adquirindo materialidade através de aceções como uma suposta incapacidade dos agressores de emitir julgamentos realistas sobre as intenções das outras pessoas, de entender os sentimentos dos outros e de reconhecer o que os demais pensam deles. Ou seja, uma espécie de “cegueira social”. Para Olweus (1993), ainda, tal concepção adquire voz em muitos psicólogos e psiquiatras que se propõem a explicar o fenômeno.

Nesses casos, o senso comum acaba se tornando não apenas um dos fundamentos da interpretação e análise do bullying, mas também princípio a partir do qual alguns profissionais de diferentes áreas lidam com os autores dessa violência. Nesta mesma inclinação, seguem leis municipais, estaduais e federais em diferentes países que se limitam a contextualizar o bullying como crime e, portanto, o autor desta prática de violência como criminoso<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Retomaremos mais adiante a temática das leis originadas em diversos países para abarcar o esforço por combater o fenômeno. No Brasil, os primeiros projetos de lei antibullying (BRASIL, 2015) tramitaram no Congresso Nacional dentro de uma comissão chamada “Comissão do Combate ao Crime Organizado” exatamente exemplificando esse pensamento simplista.

No limiar da crítica à tentativa de enxergar o bullying através das lentes da SIP (Social Information Processing) e em um desafio às crenças supracitadas, Sutton, Smith e Swettenham (1999a) recorrem à “Teoria da Mente na Interação Social” como alternativa de explicação, paradigma que se fundamenta na capacidade dos indivíduos em atribuir estados mentais a si mesmos e aos outros para explicar e prever o comportamento (BUTTERWORTH et. al, 1991; SUTTON, SMITH, SWETTENHAM, 1999a). Conforme esta linha de investigação, as habilidades necessárias ao bullying seriam, em grande medida, atreladas à capacidade de entender e manipular a mente dos outros, e o agressor bem-sucedido as teria de forma mais elevada, usando-as com bastante precisão. Tudo isso em imersão a um contexto social complexo, cujo planejamento cuidadoso precederia ações voltadas à aquisição de alianças e à conquista da cumplicidade dos demais membros em relação às agressões. Não é por acaso, portanto, que as respostas mais comuns à pergunta “por que você intimida?” são “para me sentir poderoso” ou “para parecer legal” (SUTTON, SMITH, SWETTENHAM, 1999a).

Nos ecos destas acepções, Card e Hodges (2006) sugerem que, em contexto de grupo, os agressores são seletivos em suas agressões, elegendo para tal normalmente indivíduos com reputação de serem vitimizados. Os autores perceberam que crianças e adolescentes agressivos acreditam ser mais fácil empreender seus atos de agressão em colegas caracterizados como mais fracos fisicamente ou sem amigos (fatores que podem ser considerados de risco) do que em colegas mais fortes ou com amigos (fatores considerados de proteção). Ou seja, aparentemente a crença de autoeficácia para agredir não apenas seria variável de um indivíduo para outro, mas também conforme as características relacionadas ao companheiro que é eleito como vítima. Portanto, nesta diáde, ser ou representar a si mesmo como poderoso em relação aos demais são fatores causais do ato de denegrir.

Por outro lado, esta desigualdade de poder (seja ela de fato ou *na* representação) também interfere na possibilidade vista pelo alvo de reagir às agressões, fazendo com que ele, ao se perceber como menos poderoso em relação ao seu agressor, se sinta pouco competente para se livrar de sua condição de vitimização (CARD e HODGES, 2006).

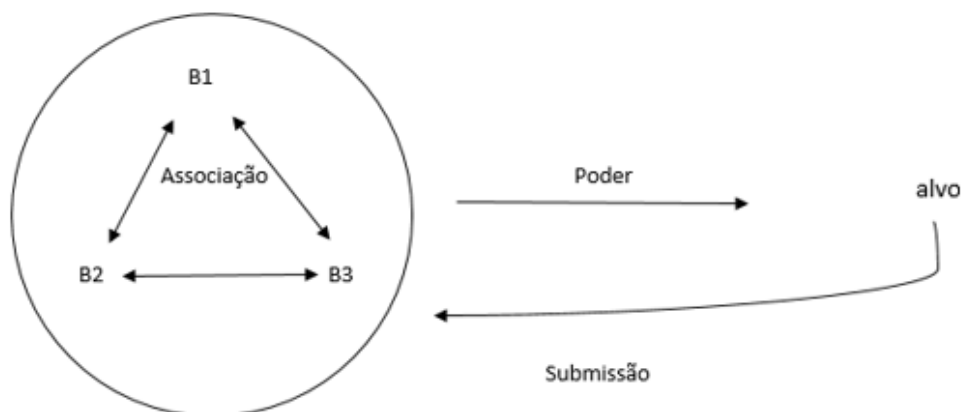
Nesta mesma perspectiva, Gini (2006) acrescenta, a partir de Sutton et al. (1999b), a necessidade de analisar esta trama de relações interpessoais também à luz das emoções morais (em especial, a culpa e a vergonha), já que estas exerceriam

um papel de mediação à consciência de forma que a falta delas estaria relacionada, de maneira diretamente proporcional, à agressividade (HOFFMAN, 2000, ORTEGA, SANCHÉZ e MENESINI, 2002). Na ausência destas emoções<sup>8</sup>, o sofrimento alheio não seria suficiente para intervir no juízo das ações do agressor.

De fato, as perspectivas até aqui apontadas são suficientes para eliminar qualquer lastro que pode ter sido deixado a partir da proposta inicial de Heinemann, na qual as agressões no bullying teriam um caráter eminentemente reativo. Afinal, a ira (emoção diretamente relacionada à agressão de caráter reativo), por mais que possa ser dada como uma possível consequência derivada de sua prática, raramente corresponde à sua origem principal. Ainda que esta condição possa ser mais incidente entre crianças menores, de forma geral ela não assume o valor de causa quando o bullying ocorre em qualquer fase do desenvolvimento humano, inclusive na infância (ROLAND, 2010).

Logo, é na contraposição a este modelo que se consolida um critério fundamental à compreensão do bullying em sua matriz fenomênica: o caráter proativo de suas agressões (ROLAND e IDSØE, 2001; SALMIVALLI e NIEMINEN, 2002). Ou seja, mais do que uma resposta à ira, elas seriam motivadas principalmente pela possibilidade de alcance de determinadas recompensas de ordem social, conforme podemos observar em Figura 1:

Figura 1 – Agressão proativa e interações no *bullying*



Fonte: Roland (2010).

<sup>8</sup> Chamadas na epistemologia genética piagetiana de “sentimentos morais” por serem categorias mais evoluídas dos afetos que as emoções.



No caso, B1, B2 e B3 correspondem aos autores que, em grupo, atacam um alvo. A gratificação principal para eles estaria centrada na interação autor-alvo, sendo o poder dos autores derivado da observação dos signos de submissão produzidos pelo alvo, como as lágrimas, o medo ou a ansiedade. Neste caso, a recompensa seria uma forma específica de poder cuja representação deriva da percepção do estado de humilhação da outra pessoa (VITARO e BRENDGEN, 2005; ROLAND, 2010).

Outro fator importante representado na figura 1 e que pode ser tido como recompensa se refere à dinâmica de associação entre os autores. Quando produzem coletivamente as agressões, eles expõem uns aos outros o sentimento de antipatia em relação ao alvo, fato que tende a gerar, de forma momentânea, uma sensação de pertencimento ao grupo que estabelecem entre si.

Conforme estudo em que observaram adolescentes de 14 a 16 anos em escolas de educação secundária norueguesas, Roland e Idsøe (2001) indicam que ambos os fatores (o poder e a associação) são fortemente atrelados às causas do bullying.

De forma alternativa, porém sem afetar o resultado, nos inspiramos nos estudos de Craig e Pepler (1997), Salmivalli et al. (1996) e Sutton e Smith (1999) e propomos que B1, B2 e B3 podem, também, representar a presença de um agressor (B1) e demais indivíduos (B2 e B3) que, embora não implicados diretamente nas agressões, as presenciam, podendo emitir signos de consentimento objetivados, por exemplo, em risos. Neste caso, a recompensa estaria ligada à validação de sua posição privilegiada dentro da estrutura social, ao menos conforme sua representação.

Aliás, esta proposição concerne a outro fator fundamental ao entendimento do fenômeno em questão: a inserção da díade autor-alvo no contexto grupal em que ocorre esta relação (OLWEUS, 1993; BENTLEY e LI, 1995; SALMIVALLI et al, 1996; BOSWORTH, ESPELAGE e SIMON, 1999; OLWEUS, 1997; ORTEGA e LERA, 2000; AVILÉS-MARTINÉZ, 2006; DÍAZ-AGUADO, 2006, 2015), fato que remete à necessidade de considerar as influências exercidas pelo contexto social sobre o problema, bem como as representações sociais que os indivíduos têm sobre ele. Para Díaz-Aguado (2006, 2015), determinadas características de autores e alvos são dependentes de como são estruturadas as interações nos diferentes espaços nos quais ocorre a vida e do significado que o contexto social atribui às relações que nele acontecem. A autora sugere, a partir de um enfoque ecológico, que não apenas o bullying mas também demais manifestações de violência que ocorrem na escola

devem ser analisadas em múltiplos níveis que se situam em torno de: 1) o *microssistema*, referente ao contexto imediato em que se situa o indivíduo; 2) *mesossistema*, no caso, a somatória dos contextos nos quais ele se desenvolve, asso, como as relações neles se estabelecem; 3) o *exossistema*, que corresponde não às pessoas que em si estabelecem relações, mas aos fatores externos subjetivantes como, por exemplo, a televisão; e 4) o *macrossistema*, referente ao conjunto de valores e esquemas de cultura que têm nos níveis anteriores sua forma de manifestação (DIÁZ-AGUADO, 2006, 2015).

Contudo, acreditamos que este enfoque não significa, conforme esclarecem Salmivalli e Peets (2010), que não existe uma clara responsabilidade moral de quem agride um companheiro. Tampouco que deve ser ignorada a relação entre as características pessoais do alvo das agressões e seu sofrimento. Na verdade, a percepção do bullying como um problema social, levando em conta suas contingências conjecturais, torna-se necessária ao reconhecimento da multiplicidade de suas condições de risco e de proteção (DIÁZ-AGUADO, 2006, 2015). Afinal, é também a partir delas que se dão as representações sociais e as concepções particulares dos indivíduos implicados na cena de bullying.

Keltner et al. (2003) acrescentam a dimensão do poder a esse jogo de representações e perspectivas ao considerarem que a sensação de poder elevada do indivíduo que maltrata é diretamente proporcional à concepção de que os demais são um meio para atingir seus próprios fins, enquanto que a sensação de poder diminuída do indivíduo maltratado se relaciona, também em direta proporção, a uma representação de si como um meio para atingir os fins dos demais. E quais seriam, basicamente, estes fins?

Para Salmivally e Peets (2008) e Veenstra et al. (2007) a resposta a esta pergunta seria dada pelo desejo, por parte de quem agride, de obter uma alta consideração diante do grupo ao qual está inserido. Desejo que, para o agressor, se satisfaz a partir dos risos e aplausos que representam, através de sua forma onomatopeica, o consentimento daqueles que estão ao seu redor. Desejo que tem, ainda, nos diversos estudos que demonstram a popularidade e poder adquiridos mediante seus atos de intimidação a prova de sua consolidação (CARAVITA, DI BLASIO e SALMIVALLI, 2008; VAILLANCOURT, HYMEL e McCOUGALL, 2003; CILLESSEN e BORCH, 2004; JUVONEN e GALVAN, 2008).

Estão dados, portanto, alguns dos argumentos principais que atribuem relevância aos personagens que, mesmo não implicados diretamente nos atos de agressão, são fundamentais aos sentidos que são aspirados pelo agressor: os espectadores, considerados como aqueles que, a partir de um plano horizontal do ponto de vista da autoridade socialmente instituída (assim como o são os autores e os alvos), completam a cena do bullying. Como seus testemunhos são fundamentais para que a demonstração de poder e a manutenção do status social por parte dos agressores tenham êxito, não é à toa que estão presentes na maioria dos atos de agressão (HAWKINS, PEPLER e CRAIG, 2001; SALMIVALLI e PEETS, 2010). Por isso, é a partir da presença de um público que o quadro do bullying adquire a sua coloração decisiva, e a tríade autor/alvo/testemunhas se torna o aposto de sua acepção como um fenômeno *entre pares*.

Apesar deste aspecto conceitual específico não estar presente nas definições iniciais de Dan Olweus (FRICK, 2016), de acordo com Tognetta (2011) ele se justifica a partir do espectro da Psicologia. Para isso, a partir de Ricoeur (2014) a autora argumenta que no processo de constituição da identidade do sujeito – no caso, o modo como “é” e como “se vê” diante do outro (TOGNETTA, 2012) – o outro *par* assume progressivamente um papel que se interpõe àquele que é exercido, inicialmente, pelo outro *autoridade*. Isso porque o outro *par* não é desigual, já que se situa no plano horizontal. Destarte, as imagens que se refletem nele correspondem às que o indivíduo tem ou gostaria de ter no presente, sem os desvios de peso que a autoridade exerce conforme sua localização em um eixo vertical.

Esta é uma das principais justificativas que sustentam a gravidade do bullying, uma violência que afeta, justamente, a constituição da imagem que o sujeito tem de si, a partir da necessidade de ser reconhecido como um sujeito de valor. Reconhecimento que reporta às características mediante as quais o sujeito pensa em si mesmo como merecedor ou não do respeito das pessoas que lhe cercam, à luz da organização e disposição hierárquica dos valores, morais ou não, em sua dimensão psicológica e conforme sua representação acerca das configurações sociais de seu entorno (TAYLOR, 1997, TOGNETTA e VINHA, 2009). Reconhecimento cuja busca é, ontologicamente, inerente tanto aos agressores quanto às vítimas e às testemunhas de sua vitimização.

O fato é que nem todos os estudiosos sobre a temática do bullying parecem concordar com esta característica somada às demais anteriormente descritas. Tal

simetria de poder (não psicológico e nem físico, mas instituído pelo contexto social – alunos e alunos; professores e professores) é notadamente reconhecida como uma peculiaridade extremamente importante a partir de uma perspectiva teórica: o reconhecimento do bullying como um problema moral. Desta forma, é pelo fato de a ausência de um conteúdo moral (no caso, respeito, generosidade, justiça etc.) ser, conforme a própria evolução moral, percebida como mais dolorosa quando derivada da ação de um par que à vitimização caracterizada como bullying é instituído particular acento. Retomaremos essa questão quando apresentarmos as características dos personagens envolvidos no fenômeno.

Neste momento, com base no panorama descrito até aqui, poderíamos nos questionar: a violência intitulada bullying não estaria sendo incorporada como um valor para os sujeitos que nela se envolvem, deixando-os relativamente confortáveis para nela permanecerem ou sem força para superá-la?

Responder a esta e a outras questões que possam dela derivar remete à tentativa de desvendar as características psicológicas de seus atores sob as lentes da moralidade. É a partir deste viés que estudiosos (SANCHÉZ, ORTEGA e MENESINI, 2012; THORNBERG e JUNGERT, 2012; TOGNETTA e ROSÁRIO, 2013) buscam compreender o que leva os agressores a agredir, as vítimas a deixarem se submeter e as testemunhas a não se indignarem e apenas assistir. Ou, ainda, a se indignarem mas não terem forças suficientes para agir diante de um grupo coeso cujos valores intersubjetivos são outros (AVILÉS MARTINÉZ, 2013; SHULMAN, 2002, SALMIVALLI et. al., 2010).

Na tentativa de melhor delimitar estas questões e de desvendar o modo como o indivíduo pode se posicionar em suas relações sociais sob o prisma dessa face específica da moral (e, conseqüentemente, dar nitidez às possibilidades de interpretar o bullying em sua dimensão psicossocial), diversos autores (HYMEL, ROCKE-HENDERSON e BONANNO, 2005; ORTEGA, SANCHÉS e MENESINI 2002; OBERMANN, 2011; SAGONE e LICATA, 2009; TURNER, 2009; TOGNETTA e ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA et al, 2015; TOGNETTA, AVILÉS MARTINÉZ e ROSÁRIO, 2016) têm recorrido às lentes dos mecanismos de desengajamento moral propostos por Bandura (1991, 1999, 2002) como perspectiva e orientação para novos estudos. Estes, agiriam como uma espécie de desinibidores da resposta do indivíduo às exigências de agir moralmente, fazendo com que ele se sinta liberto da autocensura e da culpa diante de uma conduta imoral.

Devido à importância que o constructo possui para esta pesquisa, o explicitaremos mais adiante em capítulo próprio, com o propósito de nos apropriar do que a construção da moral historicamente pode nos oferecer como explicações a uma trama complexa como o fenômeno estudado.

Após o trânsito pelas vias das principais perspectivas teóricas que têm no bullying um objeto de preocupação, sintetizamos o seu conceito a partir do acréscimo de sua necessária categorização como um fenômeno entre pares (TOGNETTA, 2012; AVILÉS MARTINÉZ, 2013) e que não prescinde das testemunhas (HAWKINS, PEPLER e CRAIG, 2001; SALMIVALLI e PEETS, 2010) à definição inicial de Dan Olweus (1978, 1981). Portanto, assumimos a seguinte formulação conceitual: *fenômeno entre pares, delimitado pela intencionalidade e pela desigualdade de poder, cuja repetição e a presença de um público são as condições necessárias à sua manifestação.*

A partir de agora, com base na literatura mundial sobre o assunto partiremos para a explicação, de forma pormenorizada, das características psicológicas que normalmente são atreladas aos personagens que estão implicados, direta ou indiretamente, no bullying (no caso, os autores, os alvos e as testemunhas). Para isso, daremos prioridade aos pressupostos da Psicologia Moral como categoria de análise, ainda que não desconsideremos as contribuições que, certamente, são dadas a partir de outras perspectivas sociológicas ou que partem de outros pressupostos epistemológicos. Iniciamos, portanto, a partir dos autores de bullying.

### 1.3- *Do lado dos que são vistos como fortes: os autores de bullying*

Ao olhar circundante, bocas escancaradas pelo furor das gargalhadas que revelam sua conquista. Em si, um sorriso na extremidade dos lábios acompanhado do olhar sobrepujante direcionado para aquele cuja dignidade acaba de ser pisoteada pela marcha feroz da humilhação pública. É sem efeito a percepção das lágrimas reveladoras do desconforto gerado em seu par devido à redução de sua imagem? Ainda que aparente, não. Tais lágrimas são, na verdade, um aceno ao conforto gerado pelos sinais de que o plano inicial não só funcionou como o resultado esperado fora dado. Afinal, o artifício fundamental da busca do autor de bullying por um status social elevado diante de seus colegas é, justamente, a constituição necessária de um bode expiatório através daquele que, por alguma razão, se encontra incapacitado de reagir

às agressões. Para Sutton, Smith e Swettenham (1999b) e Avilés Martínez (2013), tal incapacidade não passa despercebida, visto que os agressores de bullying seriam dotados de notáveis capacidades relacionadas tanto com a compreensão dos estados mentais alheios quanto com a manipulação dos pensamentos e crenças de seus colegas. Por sinal, não é à toa que, normalmente, se situam dentre aqueles que são considerados os mais populares em seus respectivos contextos sociais (TOGNETTA, 2012).

Mapear o que as pesquisas sobre bullying têm a dizer sobre os autores deste maltrato, especialmente no que se refere ao panorama complexo da interface entre as representações que proliferam no grupo social do qual fazem parte e as de si, é a nossa pretensão de momento, a partir da qual acreditamos poder melhor indicar quais são e de que forma atuam no sujeito as forças que o motiva a esta forma desrespeitosa de agir. Para isso, esquematicamente seguimos a indicação de La Taille (2002) e Tognetta (2005), para quem a equação entre as representações ou imagens que se quer ter diante dos outros e a moral nem sempre é convergente. Isso significa dizer que, se bullying é um problema moral como, de fato, acreditamos e assumimos que seja nesta investigação, meninos e meninas autores de bullying parecem não eleger como boas imagens de si representações nas quais sejam respeitosos, tolerantes, justos... Dessa forma, a colocação do sofrimento alheio em um segundo plano quando em relação ao desejo pela popularidade é um dos sintomas da conformação do autor de bullying a uma sociedade que, conforme Zaluar (2004), erige sob um *ethos* de hipermasculinidade, instituindo um alto valor à imagem atrelada à coragem, força, virilidade, valentia etc., – mesmo às custas da tolerância.

No entanto, se a equação indicativa desta lógica de ação se aplica quando a busca do agressor por uma boa imagem diante dos pares é colocada em relevo, não necessariamente pode ser aplicada quando o problema a ser resolvido corresponde à sua percepção ou não do sofrimento causado naquele que tem a “má sorte” de se tornar o meio pelo qual o seu desejo se satisfaz. Aliás, a resolução de tal problemática se apresenta, no meio acadêmico, de difícil consenso. Por exemplo, ao mesmo tempo em que temos à disposição os estudos de Turiel (1983), Sutton, Smith e Swettenham (1999b) e Avilés Martínez (2013), nos quais se considera que meninos e meninas agressores tendem a quebrar as regras morais que são proibitivas de causar prejuízos ao outro, mesmo cientes das dores que causam em suas vítimas, Boulton e Underwood (1992) constataram que, entre autores e alvos de bullying, os primeiros

são menos aptos do que os segundos para atribuir aos alvos estados emocionais relacionados à tristeza. No entanto, quando o objeto de atribuição emocional passou a ser o agressor, não foram encontradas diferenças, e os resultados se unificaram na atribuição de felicidade e bem-estar. Em conclusão parecida, Ortega, Del Rey e Mora-Merchán (2001) afirmam ser rara a consciência dos autores de bullying quanto aos prejuízos que causam às suas vítimas.

O fato é que, partindo ou não da hipótese da consciência dos autores de bullying acerca dos efeitos nocivos de suas ações, a direção para a qual os vetores da literatura sobre o tema parecem apontar é a de que, em comum, há uma deficiência por parte de quem costuma exercer este papel quanto a questões relacionadas à moralidade, especialmente no que diz respeito à dimensão afetiva desta esfera. Comprovam esta tese inúmeros estudos que apresentam como conclusão a atribuição de dificuldades aos agressores de bullying quanto à conexão afetiva com suas vítimas, já que têm em relação a elas escassa empatia (SMITH, et. al., 1993; DEL BARRIO, et. al, 2003; KELTNER et al., 2003; AVILÉS MARTÍNEZ, 2006; SÁNCHEZ, 2008, CARAVITA, DI BLASIO e SALMIVALLI, 2008; GINI et. al., 2007). Para Gini, Pozzoli e Hauser (2011), por exemplo, ainda que não sejam falhos em termos de julgamentos morais, os mesmos seriam carentes de compaixão moral e de sensibilidade. Já para Tognetta (2010), a esta dificuldade de se sensibilizar com a dor do outro se soma a incapacidade de enxergar o par como alguém que é digno de respeito. Assim, na linha de La Taille (2006), é na conjunção destas duas características que está o indicativo da falta de sensibilidade moral de quem agride em situação de bullying.

De qualquer forma, percebe-se que estas condições psíquicas tendem a ser favoráveis à sensação de prazer mediante a percepção de êxito por parte de quem leva adiante esse maltrato sistemático. Todavia, apesar de Boulton e Underwood (1992) terem constatado que cerca de 70% dos autores de bullying alega se sentir contente durante os atos de agressão, vários estudos demonstram que é precipitado ignorar que o sofrimento, tardio ou não, é um importante efeito colateral a ser considerado. Em investigação em que comparam características dos personagens que constituem a cena do bullying na escola, Fekkes, Pijpers e VeroloooveVanhorick (2005) constataram que são os agressores os que mais apresentam dificuldades de lidar com as regras e exigências acadêmicas que são institucionalmente estabelecidas. No mesmo estudo, os autores também verificaram que eles são os mais suscetíveis a sofrerem transtornos psiquiátricos, corroborando, assim, com

diversas pesquisas que sugerem a maior prevalência longitudinal de ansiedade, depressão e dificuldades de ajustamento social nos agressores do que nos demais (CARLISLE e ROFES, 2007; ESPELAGE, LOW e DE LA RUE, 2012; GINI e POZZOLI, 2009; TTOFI et al, 2011). Isso pode revelar, ainda, que diante das poucas habilidades sociais que alguns agressores possuem (AVILÉS MARTÍNEZ, 2006), suas condutas corresponderiam às únicas formas que encontram para se envolverem nas relações sociais entre seus pares (BENTLEY e LI, 1995; BOSWORTH, ESPELAGE e SIMON, 1999; OLWEUS, 1997), em um convívio cuja motivação, além de ser dada pelo desejo de serem o centro das atenções, seria tensionada pelo medo de não serem aceitos pelo grupo. Para Smith (1991) e Smith et. al. (1993, 1999), no entanto, as condutas agressivas seriam representativas de estratégias adaptativas assumidas diante de situações moralmente conflituosas.

Enfim, o panorama aqui situado das diversas pesquisas que procuram compreender quais são as contingências atreladas às motivações que levam ao bullying demonstra que classificar os agressores através de adjetivos situando-os em algum ponto do limiar estabelecido entre o “bem” e o “mal” é, na simplificação dos fatores que constituem a complexa trama psíquica que está em jogo, restringir em demasia a possibilidade de entendimento à própria questão.

Porém, apesar da complexidade revelada através das perspectivas nem sempre consensuais dos diversos estudos desenvolvidos visando tornar explícitas algumas pistas para a compreensão dos mecanismos subjetivos que são subjacentes aos sujeitos implicados no bullying, as investigações não parecem contradizer as pesquisas que descrevem como fato comum aos agressores a sobreposição de valores individualistas (como a força e o poder) aos valores considerados morais (p.ex.: respeito, justiça e tolerância) no que se refere à constituição da personalidade, como nos mostram Gasser e Keller (2009), Tognetta e Bozza (2012) e Tognetta e Rosário (2013). Esses últimos autores encontraram em suas investigações uma correspondência entre as representações que os sujeitos têm de si e a participação em situações de vitimização: autores de bullying são aqueles que mais se mostram em categorias cuja moral não está inserida. Não se diferenciam, portanto, daqueles que não conservam um valor<sup>9</sup> em sua personalidade denotando, assim, o quanto o

---

<sup>9</sup> Nesta investigação, três categorias das representações de si derivam da junção entre como o sujeito se vê e como os outros lhe veem: do individualismo, dos estereótipos sociais, dos valores éticos. A



fato de que a moral mais evoluída ser uma conservação de valores na perspectiva piagetiana é verdadeiro. Decerto, estas questões que envolvem a natureza moral do problema e a necessidade de uma intervenção que atue sobre aquela espécie de ausência de sensibilidade moral que tratamos anteriormente serão a implicação mais importante a ser tomada por quem deseja superar a condição de vitimização. Ainda que tal condição nos preocupe, será preciso ainda dar continuidade a essa caracterização da condição de agressor antes de pensarmos a intervenção necessária ao problema. Por hora, ficamos devedores dessas discussões que, no entanto, ainda serão realizadas neste estudo.

Soma-se a tal modo de estruturação intrapsíquica comum entre os autores de bullying a tendência de atribuir aos alvos a responsabilidade por suas situações particulares de vitimização, junção que produz efeitos catalizadores de suas ações de maltrato. Quando Boulton e Underwood (1992) interpelaram os sujeitos considerados agressores com questões voltadas à justificativas de suas ações, constataram que a grande maioria das respostas eram atributivas de culpa aos alvos pelos maltratos sofridos, seja pelo entendimento das ações destes como provocadoras ou pelo desagrado gerado por sua simples presença. Tais atribuições sinalizam uma disposição facilitadora para as agressões, visto que os indivíduos menos predispostos à culpa e mais propensos à culpabilização tendem a apresentar índices maiores de agressividade (HARPUR, HAKSTIAN e HARE, 1988; QUILES e BYBEE, 1997; BANDURA, 2002). Por outro lado, também denotam a incidência de mecanismos de desengajamento moral presentes nas justificativas que podem ser dadas à suas ações.

Nas trilhas destas hipóteses, Ortega, Sánchez e Menesini (2012) apontaram uma maior tendência por parte de sujeitos considerados agressores a justificar seus comportamentos prepotentes por meio de percepções claramente desviadas do que se considera comum. Em estudos sob viés semelhante, Bacchini et. al (1998), Menesini, Fonzi e Vanucci (1999), Hymel, Rocke-Henderson e Bonnano (2005) e Tognetta et. al. (2015) concluíram que os autores de bullying utilizam mais frequentemente mecanismos de desengajamento moral do que os alvos e dos que são, ao mesmo tempo, autores e alvos. Esta condição pode explicar, aliás, a ausência real de sentimento de culpa e, portanto, a presença de um estado emocional frio

---

quarta categoria seria exatamente aqueles que não conservaram suas respostas a essas duas formas de admiração na mesma categoria definida.

(ORTEGA, SANCHÉZ e MENESINI, 2012). Para Olweus (1993) e Ortega e Mora-Merchán (2000), pode explicar também o alto risco que meninas e meninos considerados agressores têm de se implicar em ações delinquentes durante a juventude (PULKKINEN e PITKANEN, 1993).

Revela, enfim, a incorporação da violência intitulada bullying como um valor para os sujeitos que nela se envolvem como agressores, deixando-os confortáveis para permanecerem nesta condição. Para Garaigordobil e Oñedera (2009), a permanência desta forma de agir e dos valores que a ela dão sentido coloca-os sob o risco potencial de sofrerem de algo considerado extremamente difícil para quem convive com os outros: a solidão. Diversas pesquisas (JUVONEN e GRAHAM, 2001; KALTIALA-HEINO et al, 1999, 2000; SWEARER e DOLL, 2001) sobre autores de bullying concordam com este argumento ao verificarem que, geralmente, eles não mantêm relações duráveis. Afinal, poucos conseguem permanecer por muito tempo submissos a alguém cujo sarcasmo, a arrogância e a necessidade de impor seu poder sobre os outros lhes são condições características.

Em acréscimo aos problemas de ordem interpessoal identificados pelas pesquisas citadas, as dificuldades que atingem os autores de bullying também se circunscrevem às exigências acadêmicas comuns à escola. Normalmente avessos e esquivos em relação a ela, frequentemente apresentam desempenhos acadêmicos inferiores aos demais personagens envolvidos em situações de intimidação (HODGES e PERRY, 1996; JOVONEN, NISHINA e GRAHAM, 2000). De acordo com investigação de Tognetta, Rosário e Avilés (2014), atrelada a este cenário está, também, a baixa crença de autoeficácia acadêmica que identificaram, de forma sobressalente aos demais, em autores de bullying.

Diante das características que foram apresentadas com relação ao autor de bullying, não se pode negar a necessidade de intervenções que almejem a superação dos problemas apontados. Interditar ações e limitar os desejos de supraposição sobre o outro são medidas imprescindíveis para que o problema cesse. Porém, não deixa de ser intrigante o estudo de Harel-Fisch e colaboradores (2011), no qual identificaram uma forte correspondência entre se tornar autor de bullying e ser maltratado ou se sentir injustiçado pelos professores, revelando, assim, uma espécie de revide nos pares pelos destratos sofridos por uma autoridade. O que tais dados podem nos indicar?

Como veremos adiante, parecem nos apontar o quanto a condição de autoria dessa violência está relacionada a percepções negativas das normas escolares e da relação professor-aluno que os alunos podem vivenciar na escola. Novamente, nos colocamos como devedores dessa discussão que será realizada mais adiante. Neste momento, passemos a dissertar sobre os alvos deste fenômeno.

#### 1.4- *Do lado dos que são vistos como fracos: os alvos de bullying*

Não nos parece de difícil constatação o fato de que as probabilidades de alguém se tornar alvo de bullying tendem a aumentar mediante a presença de características que são carregadas de desvalor perante o paradigma dominante que é substrato da sociedade atual, tais como a obesidade, o uso de óculos, a homossexualidade etc. A tal argumento, aliás, é instituído particular acento pela impossibilidade de se atribuir à tolerância o contorno fiel ao retrato da sociedade contemporânea. Não nos surpreendemos, portanto, com a sua comprovação através dos estudos de Díaz-Aguado, Arias e Babarro (2013) e de Juvonen e Graham (2014).

Em contrapartida, se por um lado a inadequação aos estereótipos sociais predominantes exerce tensão positiva em sua relação com a vitimização no bullying, por outro esta condição, além de não necessária, é insuficiente à explicação dessa faceta específica do fenômeno, já que nem todos os que são alvos de bullying o são por sua correspondência a tais estereótipos.

A questão, portanto, transcende em complexidade o âmbito da classificação de elementos em conjunto, como se a solução de seus impasses pudesse ser dada pelo entendimento de quem a ele *pertence* (e) ou *não pertence* (∅). Todos pertencem, já que o conjunto é o mesmo tanto para autores quanto para alvos e testemunhas dessa forma de violência. É neste sentido que o bullying, como já dito, é fenômeno grupal que, entre pares, faz surtir seus efeitos. Efeitos que, especialmente nos alvos da agressão, cindem de forma temerária, a ponto de reconfigurar a própria subjetividade, amalgamando a esta um conteúdo pelo qual transformam em crença a imagem diminuída de si. Diversas pesquisas (TOGNETTA, 2012; TOGNETTA e VINHA, 2009; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013) nos revelam o quanto as vítimas sistemáticas de maltrato, com o tempo, passam a anuir, mesmo de forma inconsciente, com o fato de serem menosprezadas pelos pares, consolidando a crença de que não seriam merecedoras de respeito. Para Olweus (1997), este sentimento de inferioridade se dá sob o

referencial representado sobre quais são as qualidades valorizadas pelo grupo ao qual pertencem, e o peso do sofrimento atrelado a este diálogo entre a representação social e a representação de si, apesar de não mensurável quantitativamente, pode ser especulado quando é tornado conhecido o fato de que, dentre os personagens que constituem o bullying, são os alvos os que mais se preocupam com a autoimagem diante dos outros (SIGONE e LICATA, 2009).

Ora, se há esta preocupação, ela somente é instituída pela percepção de sua falta relacionada. Falta cujo juízo de valor que dela decorre pode ser projetado para aqueles que exercem papel semelhante nas relações sociais. Em investigação conduzida por Tognetta e Rosário (2013) procurando, dentre outros objetivos, identificar a responsabilidade atribuída à vítima por sua condição na visão de sujeitos considerados autores, alvos e testemunhas de bullying, não foram constatadas diferenças significativas, isto é, conforme opinião comum a todos os personagens envolvidos na trama do bullying a “culpa” pela condição de vitimização da vítima é dela mesma. Para os pesquisadores, este fato, apesar de não ser surpreendente, tem relevância especial à medida que sinaliza a tendência por parte dos alvos de bullying de emitir certo menosprezo aos demais colegas que sofrem da mesma forma com o problema, culpabilizando-os por suas próprias condições.

Ou seja, quando no campo da relação contingente entre as representações sociais e as representações de si deslocamos sensivelmente nosso olhar do movimento de introspecção do juízo alheio para a projeção do juízo ao outro (sem desconsiderar que esta projeção não se dá em ruptura com o juízo sobre si), é possível percebermos o quanto é forte a relação entre a forma como a vítima se vê e a perpetuação de sua condição de vitimização. Não é à toa que a força desta relação, ao naturalizar enquanto “fato dado” sua própria condição de objeto do desvalor relacionado ao desrespeito, produz no sujeito vitimizado pelo bullying a redução de sua capacidade de indignação, em nome da sugestão de sua nulidade. Quando questionaram meninos e meninas vitimizados sobre o que normalmente sentiram durante as agressões sofridas, Tognetta et. al. (2010) constataram que a maioria das respostas obtidas, ou 48%, revelou sentimentos considerados propícios à situação de vitimização como, por exemplo, conformação, medo, vergonha ou constrangimento. Em contrapartida, apenas 13,9% dos sujeitos pesquisados argumentou experimentar sentimentos considerados de combate à intimidação sistemática, como indignação, raiva ou revolta. Através de questão semelhante, Bolton e Underwood (1992) e Del

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

Ora, se acompanharmos Tugendhat (1999), para quem a indignação corresponde ao sintoma da desaprovação por parte do sujeito, então indignado, de uma ação pela qual considera prejudicial a um bem moral que distingue em si, ou da busca imediata por correspondência entre os valores que o sujeito acredita ter e que aspira que os outros tenham, podemos inferir que a falta da indignação diante do próprio sofrimento se dá, sobretudo, quando o sujeito é incapaz de se ver como valor.

Esta percepção, cuja tendência culmina no acento da introspecção, torna-se potencializada pelas dificuldades que normalmente os alvos de bullying têm em estabelecer relações de amizade (OLWEUS, 1993). Apresentando características como solidão, sofrimento físico e/ou psicológico, submissão, depressão, ansiedade social e autoestima negativa (ESLEA et. al., 2004; NANSEL et. al., 2001; OLWEUS, 1993; SCHWARTZ, 2003), muitos acabam manifestando o sofrimento através da automutilação. Fisher et. al. (2012), ao observarem relatos de 2141 crianças consideradas vítimas de bullying, constataram que 2,9% delas partilhavam dessa prática. Apesar de nem sempre a vitimização desembocar na dor física auto infringida, em muitas ocasiões ela acaba resultando em reações fisiológicas como dores de cabeça, pouco apetite, dores estomacais ou tonturas, sintomas recorrentes em horários próximos da ida à escola ou nos momentos diversos em que a convivência com outros pares se aproxima (FANTE, 2005; BENAVENTE, 2017). Para James (2010), estes efeitos se relacionam com a impressão de que os eventos sociais que exigem a ação são demasiadamente difíceis. Fatalmente, o caráter muitas vezes insuportável do cotidiano demarcado por estas situações pode, em alguns casos, levar as vítimas ao suicídio (RIGBY, 1999; DEL BARRIO et. al., 2005; JAMES, 2010; DÍAZ-AGUADO, ARIAS e BABARRO, 2013; BENAVENTE, 2017; TOGNETTA, 2005; JUVONEM e GRAHAM, 2014).

Há uma razão para essa espécie de falta de valor a si mesmo. Uma falta de valor muito mais em aspectos afetivos do que morais, como encontraram Tognetta, Rosário e Avilés (2013): os alvos de bullying não apresentam necessariamente representações de si menos evoluídas ou mais individualistas. São meninos e meninas cujas imagens podem ser ou não carregadas de um conteúdo moral.

Portanto, ao contrário do que vimos em relação aos agressores, o problema das vítimas não teria necessariamente relação com a moral. Ciucci e Fonzi (1999), quando apresentaram a agressores, vítimas e espectadores expressões faciais que representam emoções básicas (tristeza, alegria, desgosto, raiva, medo e surpresa), chegaram a resultados que não nos surpreendem: são os alvos de bullying aqueles que, considerando a tríade autores-alvos-espectadores, têm mais dificuldade de reconhecer em si mesmos as emoções de felicidade e desgosto. Em contrapartida, são também aqueles que mais percebem as mesmas emoções nos outros, mostrando-nos que, muitas vezes, são exatamente as vítimas as que melhor podem responder à necessidade de ajuda dos companheiros que também sofrem<sup>10</sup>. Os resultados dessa importante investigação denotam o mesmo quadro apresentado por Berdondini e Dondi (1999): são os alvos que mais parecem demonstrar um “blank face” (um rosto inexpressivo) diante das agressões de seus algozes, confirmando o quanto pouco ou nada conseguem se defender destes ataques (CAMODECA e GOOSSENS, 2005). Talvez isso se explique pela pobreza estrutural e simplicidade com que as vítimas fazem suas narrações autobiográficas: uma imagem empobrecida acrescida da dificuldade por pensar em diferentes possibilidades de reação e êxito no futuro (ORTEGA-RIVERA, 2001).

“Livre, oh, livre! Meus olhos seguirão, ainda que parem meus pés”. Eis as últimas palavras deixadas por Jokin Ceberio, um garoto espanhol que, cansado de lutar, pega sua bicicleta e vai até a muralha de Fuenterrabía, de onde salta para o vazio. Para Tognetta (2005), um gesto que representa o reflexo de uma carga pesada demais para ser carregada. Ou um caminho para a liberdade diante de tal flagelo. Para nós, talvez o grito mais alto a ser dado pela voz que é silenciada pela inaudição de quem pouco se importa com a dor de outrem. Dor que é legitimada pelo aumento da sensação de desamparo quando seus relatos são desacreditados ou minimizados pelos adultos que não intervêm (CRAIG et al., 2000). Sobre este fato, assim como no caso da falta de intervenção e interdição aos autores de bullying, ainda trataremos ao discutirmos a ação do profissional da educação diante do problema. Exatamente por

---

<sup>10</sup> Quando tratarmos das Equipes de Ajuda, indicaremos o quanto necessariamente, alvos de bullying tendem a ser eleitos pelos colegas por serem pessoas confiáveis, para atuarem como aqueles que podem ajudar em situações de vitimização. Certamente, serão eles aqueles que melhor podem assumir a missão de ajudar o outro, dada suas condições de reconhecimento às emoções alheias.

nos apresentar como cara tal necessidade de intervenção também àquele que sofre o bullying, retomaremos essa questão.

Após elencarmos o que os principais estudos sobre bullying têm a dizer sobre as características que costumam ser comuns às vítimas do fenômeno, trataremos agora daqueles que, ao tornarem audíveis as vozes de quem sofre o maltrato, podem ter a motivação necessária para que transmutem da postura que atribui os sentidos aspirados pelo agressor para a incorporação das funções essenciais à extinção do fenômeno: as testemunhas.

### 1.5- *Do lado de quem assiste – as testemunhas: fortes ou fracas?*

Ao som dos risos e aplausos que ecoam ao redor daquele cuja dignidade acaba de ser apunhalada, a satisfação dos desejos que são aspirados por quem, diante da inabilidade de se situar em suas relações interpessoais de forma mais evoluída (BENTLEY e LI, 1995; BOSWORTH, ESPELAGE e SIMON, 1999; OLWEUS, 1997), busca popularidade através da demonstração sistemática de poder. Não é à toa, aliás, que as agressões empreendidas a partir desta finalidade ocorrem, necessariamente, em tempos e espaços nos quais há a presença de uma plateia, pois é nela que está a personificação do prestígio social que é almejado pelo autor de bullying, cuja eficácia, da mesma forma em que está relacionada à designação de seus alvos, também se dá na escolha dos momentos e dos locais mais propícios aos seus objetivos (OLWEUS, 1993; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; DEL BARRIO, 2013). Não é sem consenso que as investigações comprovam os achados de Atlas e Pepler (1998) e Craig e Pepler (1997), pelos quais se indica que os pares estão presentes em quase todas as situações de bullying (entre 85% e 88% dos casos), porém, raramente intervindo a favor das vítimas.

Por mais que não estejam implicados diretamente nos atos de agressão, são os meninos e meninas que a presenciam que irão atribuir a condição para a sua continuidade ou não, pela forma como tomam partido ou não na situação (O'CONNEL, PEPLER e CRAIG, 1999). Diversas investigações comprovam esta premissa (CRAIG e PEPLER, 1997; SALMIVALLI et al, 1996; SUTTON e SMITH, 1999). Quando demonstram aprovação por meio de gestos corporais como, por exemplo, sorrisos ou através de incitações verbais diretas, os sujeitos que testemunham o bullying acabam emitindo sinais que são interpretados como um *feedback* positivo por parte de seus

autores (SALMIVALLI e VOETEN, 2004). Para Del Barrio et. al. (2005), Salmivalli e Peets (2010), Tognetta (2010b) e Avilés Martínez (2013), a favor desta forma de violência também estão as expressões que, apesar de não demonstrarem consentimento em sua forma explícita, não são emissoras de qualquer gesto relacionado à desaprovação do ato, sugerindo para os agressores que seus pares são indiferentes diante das ações desrespeitosas.

A indiferença demonstrada (que, como veremos adiante, não necessariamente significa indiferença de fato), no entanto, não influencia apenas a percepção dos autores de bullying. Para Juvonen e Galvan (2008), sua atuação intersubjetiva se expande para todos os demais envolvidos, através de um mecanismo por eles denominado de “ignorância pluralística”, ou seja, uma mensagem subliminar derivada da omissão diante dos comportamentos agressivos e que sugere, falsamente, que todos aprovariam tais comportamentos. Consequentemente, de acordo com os pesquisadores, à medida que a percepção do coletivo pelos sujeitos é condicionada desta forma, a motivação para a ação contrária aos atos de agressão tende a diminuir, diminuindo também a própria possibilidade de realização dessa ação.

Confirma-se, portanto, que na validação ou na sugestão de indiferença, as testemunhas são essenciais ao bullying. Em contrapartida, pelo mesmo raciocínio aqui exposto as testemunhas também são essenciais ao seu enfrentamento, sobretudo pelos motivos que serão depreendidos a partir dos argumentos subsequentes.

Conforme análise de Salmivalli et.al. (1996), existem três papéis que podem ser assumidos por quem, sem se implicar diretamente, presencia o bullying: auxiliares dos autores e reforçadores das intimidações, espectadores e defensores do alvo. Aos primeiros, são correspondentes os que se aliam aos agressores, reforçando positivamente os atos de intimidação através de gestos que simbolizam a sua validação (como risos e aplausos, por exemplo). Pelos segundos, são compreendidos os que se distanciam do problema, não tornando explícito o seu posicionamento em relação a ele. Compreendem a maioria. Por último, são considerados defensores do alvo aqueles que se colocam explicitamente ao lado deles, revelando uma postura reprovadora com relação aos autores dos maltratos.

Verificando as consequências destas distintas possibilidades de ação, ao observarem as condutas dos alunos diante de situações de bullying manifestadas no pátio de uma escola na Inglaterra, O'Connell, Pepler e Craig (1999) estabeleceram



correlações positivas entre o consentimento demonstrado por parte das testemunhas e a continuidade das agressões. Todavia, quando as atitudes demonstradas sinalizaram reprovação, houve a interrupção das atitudes agressivas em 75% das ocasiões. Em investigação semelhante, DeRosier et al. (1994) perceberam o aumento dos comportamentos aversivos dos pares com relação aos agressores sempre que os primeiros se posicionaram a favor das vítimas.

Apesar da comprovada relação entre os gestos de censura dos espectadores e a diminuição do bullying, tais gestos não costumam se manifestar com a frequência que seria necessária ao enfrentamento do problema. (PEPLER e CRAIG, 1997; CRAIG et. al., 2000; HAWKINS et. al., 2001). O estudo de Hawkins et. al (2001) constatou a manifestação de apoio aos alvos por parte dos espectadores em apenas 19% das situações de bullying mensuradas. Porém, quando estes tomaram tal atitude, em 57% das situações o problema foi interrompido em menos de 10 segundos.

Ao demonstrarem as relações estabelecidas entre as condutas que são reprovadoras dos atos agressivos e a diminuição das agressões, os estudos elencados são incisivos ao apontar uma perspectiva que é, ao mesmo tempo, tanto indicadora de caminhos favoráveis à superação do bullying quanto reveladora de uma condição necessária para tal superação: quem assiste às cenas de maltrato precisa se sentir encorajado e, por consequência, motivado a agir.

No entanto, ao constataremos que a omissão sobrepuja a coragem imprescindível à ação necessária, revelamos um movimento que é impulsionado de forma contrária ao que, de fato, diversos estudos têm sugerido sobre o que pensam e o que sentem os espectadores a respeito do bullying. Ao entrevistarem alunos de escolas australianas situados na faixa etária de 6 a 16 anos, por exemplo, Rigby e Slee (1993) averiguaram que em torno de 80% deles não aprova esta forma de violência, índice semelhante ao encontrado por Charach, Pepler e Ziegler (1995) no Canadá e que coaduna com a observação de Schulman (2002), para quem a maioria dos espectadores rejeita as agressões consideradas bullying. Nos estudos de Charach, Pepler e Ziegler (1995), os espectadores chegavam a expressar ser “um tanto quanto ou muito desagradável” presenciar situações de bullying. Tais estudos adquirem comprovação também a partir de Tognetta, Avilés e Rosário (2014), trabalho em que, ao analisar os juízos emitidos a situações hipotéticas de bullying por 1600 sujeitos, verificaram que são eles os que mais se engajam moralmente diante do problema, sendo favoráveis à sua resolução.

Enfim, percebe-se que há importantes discrepâncias entre a presença de predisposições que são imprescindíveis ao enfrentamento do problema e a forma pela qual meninos e meninas têm avaliado o cenário em que estão inseridos e, nele, percebido os efeitos de suas ações. Para Thomberg e Jungert (2012) e Caba e Lopes (2013), este fato é dificultador das atitudes que são necessárias para destituir o bullying de seu principal valor perante a representação de quem dele se vale para a conquista de status social. De acordo com Salmivalli e Petts (2010), nesta conjuntura a omissão é a resposta mais comum diante do medo e do desconhecimento das possibilidades de ajudar.

Diante desta problemática, diversos trabalhos sobre o bullying escolar comprovam a necessidade de incorporação por parte da escola de ações que possam propiciar aos seus alunos a capacidade de observa-lo e de se sentirem encorajados e seguros quanto ao desempenho de papéis ativos em prol de seu enfrentamento (VAN SCHOIACK-EDSTROM, FREY e BELAND, 2002; COWIE et. al., 2004, SALMIVALLI e PEETS, 2010). Frente aos relatos dos alvos de bullying, nos quais dizem sentir alívio e conforto ao receber o apoio de alguém (HONIG e ZDUNOWSKI-SJOBLOM, 2014), tais ações são de destacada relevância. Até porque os professores têm menos condições do que seus educandos de observar o bullying em seu estágio inicial (COWIE e WALLACE, 2000). Este fato, aliás, se consolida como argumento a favor do incentivo ao protagonismo infanto-juvenil ao se somar a outros, tais como a tendência maior de confiança dos alunos nos pares do que na autoridade e a necessidade de se consolidar na escola uma mensagem clara que diga que nela há alguém a quem buscar diante da indisponibilidade que, muitas vezes, os professores têm de se ocupar com todas as questões que ocorrem com seus alunos (IDEM).

Ainda na imersão a estas conjecturas, os estudos de Gini et al (2007) realizados na Itália nos chamam particular atenção. Neles, os pesquisadores objetivavam verificar se existiria uma influência das reações dos espectadores sobre a percepção e as atitudes em relação às vítimas e o senso de segurança dos alunos. No primeiro estudo, cerca de 217 alunos demonstraram aprovar os comportamentos pró-sociais de quem as defende e desaprovar os comportamentos de quem ajuda nas agressões. Além disso, indicaram também algo que nos soa como mais importante: tais estudantes revelaram desaprovar a reação passiva dos espectadores, percebendo-os como uma “maioria silenciosa” que conspira contra os alvos a favor dos autores. Utilizando-se de situações hipotéticas em que se poderia ou não defender quem sofre

o bullying, os respondentes apontaram maior sensação de segurança quando intervinham para defender. Factualmente, esta pesquisa se soma a outras e comprova a hipótese de que o comportamento dos espectadores tem influência direta no senso de segurança na escola. Neste caso, se considerarmos o quanto a intervenção é necessária também aos alvos de bullying, caberá a nós lembrarmos o quanto um clima de segurança na escola pode minimizar as relações interpessoais violentas, como ainda veremos.

Nesse ínterim, há uma pergunta que nos instiga quando pensamos na característica da vítima que sofre sozinha e, como vimos, tem dificuldades de buscar ajuda: A quem ela recorreria? As pesquisas que se dispõem a responde-la nos indicam a preferência das vítimas de bullying sobre com quem compartilhar suas sinas: preferem contar aos amigos (NOVICK e ISAACS, 2010).

Quais explicações podemos dar a este fato? Oliver e Candappa (2007) nos apontam tal perspectiva quando observam que os estudantes vitimizados avaliam cuidadosamente os riscos e benefícios que podem ter ao denunciar as agressões sofridas a professores, pais ou amigos. Os resultados de suas investigações concluem que os alunos preferem contar aos amigos por acreditarem que haveria menos riscos de serem expostos diante de uma trágica realidade: muitos professores e pais podem, expondo o problema, piorar a situação, já avaliada como grave. Portanto, possuir amigos representa ter proteção ao bullying, por serem eles fontes de apoio social. São exatamente os amigos que testemunham as ações de agressão em posição privilegiada como público que assiste. Nessa mesma investigação, os autores concluem algo que nos preocupa quando pensamos na ausência das ações por parte dos profissionais da educação, mas que pode explicar a procura dos pares e, assim, apontar um caminho à solução do problema: os amigos não precisam ser convencidos da verdade. Acreditam na vítima.

Atendendo ao objetivo de incentivar a implementação sistemática de ações que fomentam o protagonismo infanto-juvenil, algumas medidas que têm se demonstrado eficazes (COWIE e WALLACE, 2000; COWIE e FERNÁNDEZ, 2006; AVILÉS MARTÍNEZ, 2006; 2012) correspondem aos Sistemas de Apoio entre Pares”, através dos quais os alunos são motivados a participar, de forma voluntária, de trabalhos voltados ao desenvolvimento da qualidade da convivência na escola, colocando em prática ações relacionadas à amizade, acompanhamento, ajuda, mediação ou conselho (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013). Elaboradas não apenas visando o

enfrentamento do bullying mas, também, a melhoria do clima sociomoral da escola (FRICK, 2016), são classificados como sistema de apoio entre pares diferentes metodologias como, por exemplo, o *Circle Time* (COWIE e FERNÁNDEZ, 2006; FRICK, 2016) os “Círculos de Qualidade” (SMITH e SHARP, 1994), a “Mentoria”, os “Alunos Mediadores”, os “Alunos Tutores” e as “Equipes de Ajuda” (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

No capítulo seguinte, ao situarmos o panorama dos programas de intervenção que têm sido conduzidos em diversos países a partir da necessidade de enfrentamento do bullying, trataremos desses trabalhos como formas de intervenção a um problema cuja complexidade se mostra no cotidiano da vida de tantas crianças e adolescentes. Devido a importância que as “Equipes de Ajuda” têm para este trabalho, é a este sistema que daremos um tratamento mais específico no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO II

Deu a mão a Olívia para a ajudar a erguer-se. Ao contacto daquela epiderme quente, teve um estremecimento agradável. E quando, lado a lado, desceram as escadas devagar, ele sentiu como nunca que estava perto de um ser humano, de alguém que era, que existia, de maneira profunda, integral, que não constituía apenas uma soma de vaidades, de atitudes, de desejos de parecer.

*Érico Veríssimo*

## Capítulo 2

### Entre fortalezas e fraquezas: dos sistemas de apoio e das intervenções de professores

Como atuam os meninos e meninas que fazem parte de sistemas que oferecem ajuda? O que fazem os que antes poderiam ser meros espectadores, já que as pesquisas mostram que, ainda que sejam os precursores mais propensos da superação do problema, pouco sabem o que fazer? Amiúde, promover sistemas de apoio não seria eleger alguns alunos sobrepostos a outros com um status social diferenciado e, assim, fomentar um ciclo de poder na escola? Estas questões invadem tanto o cotidiano de quem procura a eficácia das ações de combate aos problemas relacionados ao bullying quanto às investigações cujas perspectivas tendem à comprovação psicológica e social que fundamentam tais intervenções.

#### *2.1- Das redes de apoio como proteção, acolhida e ajuda que vem dos pares: as Equipes de Ajuda*

Começemos a responder às perguntas formuladas pela última delas, cuja pauta se refere ao status social conquistado quando se participa de um sistema de apoio e à investidura de poder a quem participa para intervir em situações de agressão.

Partimos do estudo de Caravita, Gini e Pozzoli (2012), cujo pressuposto inicial assumido se refere a duas formas de status social entre os pares: a primeira delas diz respeito à preferência social que sugere o grau em que alguém é rejeitado ou aceito pelos outros. Já a segunda é, na verdade, a popularidade percebida, que se refere ao nível de visibilidade, poder, superioridade e destaque que se tem diante do grupo. O que encontram esses autores, conforme análise do depoimento de diversos alunos? Os resultados desta investigação indicam que a prática de bullying está associada negativamente à preferência social e positivamente à popularidade percebida. Contudo, defender alguém se associa positivamente a ambas as formas de status. Eis, portanto, a resposta a nossa pergunta: meninos e meninas que defendem, ajudam, tornam-se bem aceitos por seus pares que, assim como eles, tendem a defender quem é agredido (CARAVITA, GINI e POZZOLI, 2012).

Assim, reiteramos nossa concordância com uma premissa que nos parece óbvia: quando se unem em grupos, a fim de que trabalhem de forma colaborativa em torno de uma mesma atividade, meninos e meninas se fortalecem. Tal fato se constitui na característica principal de um tipo de apoio entre iguais intitulado “Equipes de Ajuda”, de autoria do professor espanhol José Maria Avilés Martínez. Passemos, então, a entender melhor tal tipo de suporte.

As Equipes de Ajuda (a partir de agora EAs) têm como fundamento e justificativa principais o fato de que nelas os alunos não se sentem sós diante da tarefa de ajudar, sendo evitada a sensação excessiva de responsabilidade individual e aumentada a confiança no trabalho em equipe (AVILÉS, TORRES e VIAN, 2008; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013). Além disso, as EAs correspondem a um exemplo de ação coletiva diante de algumas situações de indefesa causadas por quem pretende levar adiante o abuso de poder, alimentando assim a crença, por parte de quem recebe a ajuda, nas possibilidades de ser ajudado (AVILÉS, TORRES e VIAN, 2008).

De acordo com Avilés Martínez (2013), a atuação dos membros das EAs é dirigida para ações como a acolhida aos pares que demonstram dificuldades de socialização, a ajuda aos colegas recém-chegados na escola no que se refere à aproximação junto aos demais e ao estabelecimento de novas amizades, a ajuda aos alunos que estão implicados em casos de bullying, especialmente apoiando os alvos para que possam encontrar maneiras de superar as dificuldades pessoais que os colocam na condição de vitimização, o auxílio na resolução de pequenos conflitos entre os alunos e, finalmente, a ajuda aos colegas em atividades escolares.

Meninos e meninas participantes deste sistema de apoio têm, na confiança de seus pares, o critério dado à sua escolha para tal papel. Os eleitos aos olhos dos iguais são exatamente aqueles que mais podem contribuir ou que mais são vistos como capazes de prestar apoio a quem quer que seja. Não aleatoriamente, como vimos no capítulo anterior, vítimas de bullying têm se mostrado escolhas eficazes para tal serviço. Contudo, as descrições de Avilés Martínez (2016) e as seguidas experiências que se sucedem nas implantações de tais práticas têm atestado o fato de que autores de bullying também podem ser escolhidos. As explicações para esse fato são, na maioria das vezes, as indicações de alunos pautadas na intenção de apontar aqueles cuja popularidade é sobreposta aos demais valores que se busca em quem ajuda. No caso do que se tem encontrado em diversas experiências no Brasil, curiosamente os alunos que, antes autores de bullying, quando participantes de EAs

são indicados pelos adultos que acompanham o trabalho como os que “primeiro se beneficiaram” da própria experiência, transformando e modificando suas condutas<sup>11</sup>.

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

Decerto, as ações descritas até aqui revelam a eficácia discutida e comprovada por diversas pesquisas na atualidade apresentadas no capítulo anterior.

Ainda que tenhamos apontado “pesquisas na atualidade”, é preciso certa prudência. Do ponto de vista psicológico, sabemos o quanto as prerrogativas piagetianas, desde 1932, sustentam a evidência de que os pares têm atuação imprescindível sobre o caminho a percorrer no *continuum* da formação de uma personalidade ética. Diante do *outro par*, sentimentos de confiança, amizade e empatia constituem parte do que nos torna melhores. É sabido o quanto a evolução moral distinta em adolescentes comprova este fato: é sempre pior mentir para um amigo do que para uma autoridade exatamente pela quebra do que é mais importante do que a obediência a uma autoridade.

Digamos que, portanto, o efeito “pares com pares” é fato. Sinaliza também que o lema “a união faz a força” pode ter outra esfera de aplicação que não apenas a do senso comum.

Porém, há de se lembrar que, mais do que espaços físicos para que esses pares se fortaleçam em ações proativas, será preciso que os espaços psicológicos sejam conquistados. E quem os permitirá? Quem os fortalecerá? Indubitavelmente,

---

<sup>11</sup> Tais constatações estão sendo redigidas por colegas que se dispuseram a constatar a eficácia da implantação do programa em escolas brasileiras, mensurando as transformações ocorridas na escola e entre os próprios participantes das EAs. Esses trabalhos ainda não foram concluídos.



aqueles que educam e que podem atuar de maneira a possibilitar que tais ações aconteçam. Ou não. É o que passamos a discutir.

## *2.2- Da atuação dos professores: quem promove a proteção, a acolhida e ajuda*

É por sabermos que a atuação dos professores é essencial na experiência das ações preventivas e interventivas ao bullying que a falta dessa atuação nos instiga, sobretudo, a partir de investigações que têm nos mostrado que a omissão é postura mais comum dos mesmos diante dos episódios de bullying percebidos tanto pelas vias da observação quanto pelos relatos de seus alunos (SILVA, 2014; YOON et al, 2011). Ao confrontarem os depoimentos de professores e alunos a respeito da intervenção dos primeiros ao bullying, Pepler et al. (1994) verificaram que, apesar de 85% dos docentes terem afirmado agir de alguma forma diante do problema, apenas 35% dos estudantes confirmou a veracidade desta afirmação, indicando uma relação de concordância com diversas pesquisas que sugerem discrepâncias parecidas (JAMES, 2010; RIGBY e BAGSHAW, 2003; EMBRACE CIVILITY, 2016). Possíveis explicações para tais desencontros podem ser dadas tanto pelo caráter discreto da maioria das agressões que são entendidas como bullying quanto pela notória falta de conhecimentos dos profissionais da Educação sobre a natureza do fenômeno, especialmente a respeito de suas consequências negativas, fato que contribui à sua alusão como brincadeiras inofensivas típicas da infância ou da adolescência (CRAIG, BELL e LESCHIED, 2011; SILVA, 2014). Para Lopes Neto (2005), por exemplo, uma das causas desta forma de subestimar o problema se relaciona com a pouca reatividade dos alvos de agressão, uma vez que eles raramente falam sobre os maltratos que sofrem.

Já para Bradshaw, Sawyer e O'Brennan (2007), a dificuldade em identificar o bullying reside principalmente no fato de que os professores falham ao observar os conflitos entre os estudantes quando eles se manifestam, fazendo com que o número de alunos envolvidos em situações de intimidação seja subestimado.

Finalmente, para Honig e Zdunowski-Sjoblom (2014), esta condição se manifesta especialmente quando o bullying envolve meninas, visto que, além de entre elas o problema tender a ser mais caracterizado principalmente por intimidações como fofocas, intrigas, rejeições e exclusão, os adultos não considerariam as intimidações psicológicas como tão graves quanto a violência física.

Neste ínterim, nas poucas ocasiões em que a apercepção deixa de ser a tônica da relação estabelecida dos professores com as intimidações sistemáticas empreendidas entre seus alunos, a insegurança atrelada ao desconhecimento acerca de como intervir se torna o principal problema impeditivo das ações consideradas adequadas (BAUMAN e DEL RIO, 2006; FRANCISCO e LIBÓRIO, 2009). Rigby e Bagshaw (2003) e James (2010) revelam que quando os professores intervêm, na maioria dos casos a intervenção ou é inócua ou chega a piorar as situações. Neste caso, na perspectiva do aluno informar o bullying ao professor não corresponderia à garantia de que ele cesse.

De qualquer forma, a representação dos alunos atrelada à omissão<sup>12</sup> do professor é ainda pior, já que a mensagem que deste modo tende a ser transmitida é a da tolerância ou permissão à violência.

Em contrapartida, quando é visto como aquele que não ignora o problema, o professor pode se tornar fundamental à ruptura da cultura de silêncio como resposta naturalizada dada à denúncia dos maltratos ocorridos na escola. É o que sinaliza o estudo de Ttofi e Farrington (2011) ao encontrar correspondência positiva entre o grau de comprometimento docente percebido pelos alunos e o êxito na redução do bullying. Sob esta mesma linha de investigação, na qual se objetiva melhor elucidar a relação entre a percepção da ação professor pelo aluno quando o problema é o bullying, Rigby e Bagshaw (2003) constataram, entre adolescentes australianos, que as ações de seus professores perante os conflitos são julgadas por eles através de critérios associados à justiça, eficácia e ajuda. Além disso, no mesmo estudo verificaram que 51,4% dos meninos e 43% das meninas não se sentem seguros quanto às habilidades de seus professores para resolver esses problemas.

Intentando esclarecer as decorrências destas percepções, Aceves et al. (2010) acrescentaram ao seu exame o estudo de seus possíveis efeitos, considerando duas possibilidades de reação à vitimização: pedir auxílio à autoridade ou reagir de forma agressiva. Para isso, investigaram 148 estudantes de Ensino Médio de uma escola norte-americana. Como resultados, encontraram que a chance de solicitar ajuda aos professores e, portanto, atribuir um menor valor às agressões como forma de defesa

---

<sup>12</sup> A omissão é uma postura cuja atribuição de causa pode se dever à não percepção do problema, à sua percepção de forma inadequada ou à escolha objetiva de não agir. Neste caso, uma observação, aqui, se faz importante. Dentre tais distinções de causa, consideramos muito difícil a percepção, por parte do aluno, dos fatores que explicam a omissão por parte do professor, sendo que a tendência de interpretação da mesma corresponde, portanto, à que segue descrita no parágrafo.

aumentava à medida que os mesmos professores eram percebidos como mais eficazes e justos em suas formas de lidar com os conflitos.

Conforme o estudo de Eliot e colaboradores (2010), no qual entrevistaram 7318 alunos também de Ensino Médio, os pedidos de ajuda crescem na proporção em que os docentes são vistos como respeitosos, afetuosos e interessados. De forma semelhante, ao investigarem a incidência de bullying no Ensino Fundamental inicial a partir da variável “clima escolar<sup>13</sup>”, Gage, Prykanowski e Larson (2014) constataram que a percepção dos adultos como confiáveis, carinhosos e respeitosos por parte de 4.742 estudantes de terceiros, quartos e quintos anos esteve diretamente relacionada com menores índices de vitimização.

Em outro estudo, Bilgic e Yurtal (2009), buscando relacionar a percepção sobre o clima escolar e o papel normalmente exercido pelos alunos no bullying, entrevistaram 157 alunos escolhidos dentre diversas escolas de Istambul e identificaram uma maior tendência de estudantes considerados autores e alvos a perceberem o clima escolar como negativo, ao passo que a percepção positiva foi relatada, sobretudo, pelas testemunhas. Do ponto de vista específico da relação entre pares, este trabalho revelou que os alunos considerados testemunhas foram os que estabeleciam relações mais positivas com os demais, enquanto que os autores e alvos estiveram associados a maiores problemas de comunicação com os colegas. Já no caso da relação com a autoridade, foram também as testemunhas aquelas que se manifestaram de forma mais positiva, dizendo ter uma comunicação facilitada com seus professores e percebendo-os como mais justos e leves no tratamento com os estudantes, condição cujo efeito mais retratado foi “se sentir importante”. Em contrapartida, os autores e alvos de bullying foram os que mais manifestaram o desejo por afeto de seus professores, em detrimento das punições e da ira a eles frequentemente dispensadas.

Já no estudo de Ferrans e Selman (2014), o constructo “clima escolar” foi relacionado com o julgamento de estudantes de oitavo ano de escolas de Boston, nos

---

<sup>13</sup> O clima escolar é um constructo que se relaciona com o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar e que decorrem das vivências neste contexto pertinentes à inter-relação dos seguintes fatores: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que configuram a instituição educativa. Se trata, assim, de representações – ou seja, fundamentos subjetivos de avaliação – dos professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias com base em um universo real comum, voltadas à atmosfera psicossocial singular de uma instituição escolar.

Estados Unidos, sobre as reações que os espectadores deveriam ter diante das situações de vitimização. Para isso, os pesquisadores apresentaram aos entrevistados três situações hipotéticas de bullying, pedindo-lhes para escolher dentre três possíveis alternativas referentes ao dever do espectador: unir-se ao autor, se omitir ou agir em prol do alvo das agressões. Paralelamente, os autores avaliaram as instituições escolares que constituíram o universo da investigação através de quatro indicadores de seus respectivos climas, à luz da percepção de seus alunos sobre: a violência em suas respectivas escolas, logo, a segurança; as possibilidades a eles dadas por seus professores para que desenvolvessem formas de resolução de seus conflitos; a forma como se dava o exercício das regras; e a qualidade da relação professor-aluno. Tais fatores, em combinação, foram base para a constituição de três caracteres de clima escolar: negligente, autoritário e coeso.

Eis, portanto, o que concluíram os pesquisadores: nas escolas que foram consideradas autoritárias pela percepção dos alunos, a sensação de segurança esteve atrelada apenas aos locais em que os professores exercem supervisão, sendo as “rédeas” dos conflitos concentradas principalmente nas mãos de quem formula e cobra as regras e, ainda, atribui punições aos que não as cumprem. Neste caso, a omissão foi a resposta mais incidente sobre as ações das testemunhas que deveriam ser assumidas diante do bullying. Afinal, sob o fardo de poderem ter problemas com a autoridade ao serem pegos descumprindo as regras, nada poderiam fazer (FERRANS e SELMAN, 2014).

Por outro lado, nas escolas classificadas como de clima “negligente”, cuja frequência de situações de violência foi considerada a mais alta dentre todas, o auxílio dado pelos professores aos alunos para a resolução de conflitos foi tido como insuficiente ou nulo. Neste caso, as sugestões mais comuns dadas aos espectadores de bullying foram unir-se aos agressores ou ignorar as situações presenciadas. Ainda, nos casos, em que o dever das testemunhas foi atribuído pela intervenção a favor das vítimas, a forma adequada deste apoio foi dada pelo uso da violência física contra os agressores.

Por fim, em contextos permeados pela confiança, pelo cuidado e pela construção das regras comuns a partir da colaboração entre alunos e professores – ou seja, em ambientes considerados coesos – o indicativo mais comum das ações atreladas ao dever das testemunhas diante do bullying foi o apoio às vítimas, porém sem o uso da força nas atitudes de defesa (IDEM).

Outras investigações sobre o clima escolar que privilegiam a dimensão específica da relação professor/aluno atribuem a percepção positiva desta relação como importante fator relacionado com o bom autoconceito do estudante (CAIRNS, 1987; HEAL, 1978; REYNOLDS et al., 1980), a diminuição das agressões, assédio e violência (KARCHER, 2002; GREGORY et al., 2010; KOSCIW e ELIZABETH, 2006; BLAYA, 2006; DEBARBIEUX, 2010) e a menor incidência de ideias suicidas e de vitimização (DE PEDRO, 2012).

Neste momento, consideramos que os estudos até aqui apontados nos permitem retornar ao argumento que, embora rejeite considerar a ação do professor como condição única para a resolução dos problemas que assolam a escola, a reconhece como imprescindível ao enfrentamento de fenômenos que, como o bullying, ecoam a partir de conjecturas permeadas pela insuficiência de conteúdos morais essenciais às boas relações interpessoais. No entanto, tal argumento, cujo acréscimo de força ao seu adjetivo “inquestionável” acompanha seu retorno, tem na via dupla o caráter mínimo de seu uso. Essa duplicidade se dá, portanto, pelo fato de que, ao mesmo tempo em que advoga a favor da necessidade de que nossos docentes estejam preparados para a assunção de seus papéis essenciais enquanto “educadores”, se transforma em denúncia da imensa dificuldade que os mesmos têm para atender às expectativas de quem deles precisa de ajuda para se livrar da situação de vitimização. É o que revela o relatório da *Embrace Civility in the Digital Age* (EMBRACE CIVILITY, 2016), no qual foram tornados públicos dados referentes a um estudo realizado com 1.549 alunos de escolas públicas dos Estados Unidos, revelando um alto grau de ineficácia dos adultos diante dos problemas de bullying. De acordo com esta pesquisa, para os 9% dos alunos considerados mais vulneráveis à vitimização, em 69% dos casos em que os maltratos ocorriam os adultos estavam presentes. Porém, conforme relataram os estudantes, tal presença esteve longe de ser suficiente à interrupção do problema, não havendo diferença em 47% das ocasiões, piorando a situação ao longo do tempo em 45% dos casos e melhorando em apenas 8% das situações. Nesta mesma pesquisa, 64% dos alunos frequentemente vitimizados revelou não querer pedir ajuda a nenhum funcionário da escola, seja por medo de que as coisas piorassem ou por acreditarem que, no caso de retaliação dos agressores, os adultos não fariam nada para ajudá-los.

Com relação as ações atreladas à melhora das situações de acordo com a percepção dos estudantes vitimizados, foram apontadas a solicitação dos adultos para

que os agressores parassem (47%), os castigos aos agressores (38%), a conversa com os envolvidos visando a resolução do caso (37%) e a informação do problema à direção (31%). Já com relação às ações atreladas à permanência ou piora do problema, foram indicadas a ignorância do caso, sua observação – porém sem qualquer intervenção – e a culpabilização dos alvos, respectivamente para 54%, 46% e 43% dos alunos.

Diante do universo delineado pelos estudos que, ao equacionarem o clima escolar e o bullying, demonstram em suas intersecções o fato de que a perpetração dos maltratos sistemáticos que se enquadram nesta forma de violência está diretamente relacionada a percepções negativas da escola pelos alunos, especialmente no que se refere à relação destes com a autoridade adulta (BRADSHAW, SAWYER e O'BRENNAN, 2007; BRADSHAW et. al., 2009; O'BRENNAN e FURLONG, 2010), tornam-se pertinentes algumas indagações, cuja tentativa de respondê-las passará a conduzir as palavras a elas subsequentes.

Portanto, questionamos: por que, com base na grande maioria dos estudos apresentados, as ações dos professores são tão ineficazes? Não saberiam o que fazer? Faltar-lhes-iam instrumentos para uma intervenção eficaz? Ou esses mesmos professores se sentiriam isentos de uma avaliação moral pelo fato de não reconhecerem o conteúdo e sofrimento em jogo, se desengajando moralmente para não agir?

Começemos a explorar as primeiras perguntas através das considerações a seguir sobre a necessária formação de professores para atuações mais eficazes aos problemas de convivência na escola. Sobre a última questão, dada a sua profundidade e a nossa hipótese de investigação, será retomada no capítulo posterior.

### *2.3- Da formação de professores, ou dos professores que formam*

Com base nos estudos que foram trazidos no item anterior, prosseguimos com nossos argumentos a partir de uma posição de concordância com Martin et al. (2003), para quem os professores estão longe de possuir as destrezas necessárias à implementação de práticas educativas que possam levar à diminuição dos problemas de convivência que têm, como pano de fundo, a fragilidade dos valores morais nos sentidos que colocam em movimento a dinâmica das relações interpessoais. Obviamente, para que possamos compreender os fatores essenciais desta

problemática, não podemos nos restringir ao campo da denúncia (por mais que a situação, na forma como atualmente está posta, se configure em objeto desta). Aliás, esta é parte da justificativa de nossa escolha teórica para fundamentar a discussão sobre a formação de professores no contexto do desengajamento moral. É preciso, portanto, através da eleição dos estudos que podem contribuir para a compreensão da questão não apenas enquanto fato, imergirmos na busca de seu entendimento como um fenômeno delineado, inclusive, por aspectos que transcendem a formação oferecida ao professor nas instituições próprias para este fim.

Enfim, nossa opção por alguns autores que se debruçaram sobre as características da temática da formação de professores mais em estudos advindos da Psicologia do que da Educação não foi ao acaso. Vejamos as explicações para tal: se na Educação as muitas contribuições de diversos autores se propuseram a estudar os fatos que engrandecem, inibem, justificam sua importância ou mensuram dados sobre o próprio tema da formação docente, no contexto por nós escolhido acreditamos que, mais do que fatos, os estudos sobre os mecanismos psicológicos presentes nos julgamentos desses atores nos permitem situar a intervenção ao bullying sob o prisma de como identificam a natureza moral do problema e se posicionam diante dela. A busca por essa vertente nos indica um caminho que nos parece promissor, visto que, mais do que instrumentalizar o professor para o tratamento das questões de convivência na escola, é preciso compreender sua forma de engajar-se ou não diante dos problemas morais para que sua formação incida de forma a gerar confronto com sua possível dificuldade de adesão a um valor.

É por esta via que o estudo longitudinal de natureza qualitativa com entrevistas a professores chilenos realizado por Carrasco e Leiva (2012) busca descrever as "(...) construções que permitem aos sujeitos (*pesquisados*) explicar, interpretar e ponderar aspectos das relações com os outros e com a realidade" (CARRASCO e LEIVA, 2012, p.18, *grifo nosso*), especificamente a respeito das crenças ou representações acerca da educação em valores morais. Para isso, epistemologicamente os autores consideram estas teorias como situadas em três níveis ou domínios subjetivos, descritos como: (a) teoria subjetiva declarada ou explícita, facilmente identificável nas verbalizações das pessoas a partir do que elas dizem que pensam, (b) teoria subjetiva implícita, representada pelo conteúdo implícito, porém passível de descrição pelo próprio sujeito ou pelo investigador e (c) teoria subjetiva profunda, indescritível e local

de onde erige parte da dimensão tácita do conhecimento (CARRASCO e LEIVA, 2012).

De acordo com os autores, conforme os sujeitos vivem repetidamente experiências com situações similares, suas teorias referentes aos conhecimentos ou crenças da experiência decorrentes tendem a se situar em um domínio maior em termos de profundidade. Portanto, as atitudes ou verbalizações – ou manifestações correspondentes das teorias subjetivas explícitas e/ou implícitas – teriam menos estabilidade em seus usos, conforme diferentes contextos, do que as teorias subjetivas profundas. Expliquemos melhor a posição destes pesquisadores.

Com base nestes pressupostos epistemológicos e na reconstrução das teorias subjetivas implícitas nas respostas dos docentes entrevistados, Carrasco e Leiva (2012) inicialmente encontraram uma alta incidência de determinadas crenças comuns dos professores sobre ensino e aprendizagem de valores, tais como:

- A imprescindibilidade de elementos não passíveis de modificação ou fora do alcance do professor em suas ações na escola;
- A atribuição de si mesmos como principais elementos facilitadores;
- A comunicação unidirecional aos alunos, com a intenção de “transmitir” os valores, como processo necessário;
- A família e a comunidade como principais obstáculos, além da falta de tempo hábil diante da quantidade exagerada de atribuições;
- O desenvolvimento pessoal e a autonomia moral como principais produtos desejados.

Após este diagnóstico inicial, os professores participaram de um programa de formação continuada constituído por encontros presenciais, sob o tema “Formação Transversal de Valores”, assistências técnicas e trabalhos de assessorias junto a professores em colégios, atividades virtuais como continuidade à formação presencial e trabalho de campo, colocando em prática as ideias emergentes a partir do curso de formação (CASTRO, 2008). Posteriormente, novamente os docentes foram entrevistados e, como resultados principais, os pesquisadores encontraram as seguintes mudanças:

- Diminuição da atribuição a fatores externos e uma maior percepção dos professores como importantes no processo de formação de valores;



- Incorporação de práticas bilaterais de comunicação, além da atribuição de maior protagonismo aos alunos como elemento importante na formação de valores;
- Aumento dos obstáculos à formação de valores, embora com diminuição do enquadramento da família e da comunidade neste quesito;
- Maior crença na eficácia docente para a formação de valores.

Analisando os principais fatores produtores destas mudanças, Carrasco e Leiva (2012) concluíram principalmente que, ao acrescentarem à reflexão sobre o problema da educação em valores a reflexão sobre a própria prática da educação em valores, foi permitido aos professores uma reorganização, ou um “afinamento”, de suas teorias subjetivas conforme a percepção do que indicavam as experiências de êxito e fracasso que tinham quando foram a campo, fato passível de explicação através das características desequilibrantes da “novidade prática” cujo processo de acomodação levaria a um “produto cognitivo” distinto do anterior (PIAGET, 1978; CARRASCO e LEIVA, 2012). No entanto, tais mudanças não alcançariam necessariamente uma futura modificação ou substituição das teorias subjetivas “mais profundas”, normalmente consolidadas com base na formação de valores construídos em estreita relação com a história de vida e com a experiência pessoal (IDEM).

Ao considerarmos a dimensão subjetiva que constitui as crenças que movem, condicionam ou, pelo menos, direcionam os juízos e os comportamentos do professor (MARTIN DEL BUEY, 1997), torna-se difícil eleger quais são os conteúdos, objetivos (como, por exemplo, seu cotidiano escolar e de vida) e/ou subjetivos (tais como as crenças que decorrem de sua relação com cotidiano, da narrativa que faz de sua vida, da relação com seus “antigos mestres”, da crença de autoeficácia diante do que atribui por sua função, etc.), que preponderam nas formulações através das quais concebe o ideal de sua prática. Para Perrenoud (1997), por exemplo, a forma com a qual o professor concebe e realiza a sua prática pedagógica – ou seja, aquilo que, à sua teoria, corresponde ao seu *hábitus* profissional – seria determinada, ao mesmo tempo e principalmente, por elementos como sua experiência de vida, sua trajetória escolar, sua formação acadêmica e sua experiência profissional.

No entanto, é menos difícil afirmarmos o quanto a formação de professores no Brasil – ao se limitar a ações como palestras, cartilhas, campanhas de conscientização, disque denúncias e outras estratégias de terceirização do problema quando o bullying é a questão principal – ignora, nos claros limites teóricos em suas elaborações, não só os aspectos conceituais primordiais à compreensão do bullying

enquanto fenômeno, mas sobretudo a própria necessidade de modificar a forma como o professor pensa e valora o seu papel no desenvolvimento moral de seus alunos (TOGNETTA e DAUD, 2016).

Não é à toa que, apesar da notória presença na literatura de metodologias para que os professores possam atuar diante do bullying, esses estudos ainda estão longe de chegar às escolas de forma eficaz, seja pelo pouco acesso que seus profissionais têm a eles, pela interpretação reducionista e imprecisa de seus conteúdos ou pela própria condição moral de quem é responsável pela educação na escola, como veremos um pouco mais adiante. Aliás, este modo frágil de lidar com o conhecimento produzido fatalmente leva o professor a praticar uma ou outra sugestão que, ao ser interpretada de forma isolada e apartada das necessárias mudanças conjecturais do ambiente escolar, passa a ser tomada, equivocadamente, como uma solução simples para um fenômeno humano que, como já indicamos, é extremamente complexo.

O estudo de Menin e colaboradores (2013) atribui validade às nossas afirmações. Buscando identificar projetos voltados à Educação Moral em escolas públicas brasileiras bem-sucedidos conforme os critérios postulados pela literatura, as autoras, após a obtenção das respostas de 1062 sujeitos divididos entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, todos representantes de escolas públicas situadas nas 5 regiões do Brasil, consideraram menos de 5% como bem-sucedidos. Paralelamente, verificaram que praticamente a totalidade dos projetos analisados foram estruturados em torno de três características principais, as quais: a organização por apenas um docente, o tempo de execução delimitado e o predomínio de atividades desconexas e com raro envolvimento dos alunos no planejamento, elaboração e avaliação.

Diante desta conjuntura, parece-nos que ainda é grande a distância entre o que os estudos sobre bullying e demais formas de violência que se manifestam na escola apontam como necessidade – o envolvimento coletivo na formulação de um projeto em que todos estejam implicados no planejamento de ações que, necessariamente contemplando atividades com os alunos, emergem da reflexão e do estudo dos que podem conduzir trabalhos voltados à formação moral dos educandos – e o que, de fato, tem sido feito. Sendo praticamente inquestionável a observação de Tognetta e Vinha (2009), na qual os conflitos interpessoais ocorrem em qualquer instituição educativa, e suficientemente identificado o fato de que os professores não sabem como trabalhar com tais conflitos (MENIN e colaboradores, 2013; TOGNETTA e

VINHA, 2009; ACEVES e colaboradores, 2010) confirma-se como premente necessidade à formação docente a inserção de subsídios para a supressão dessa dificuldade. Afinal, os problemas automaticamente se instalam à medida que a intuição e o imprevisto passam a se configurar em inspiração para as intervenções, especialmente quando há um conflito. Neste caso, os únicos recursos aos quais podem acionar são, por imitação, inspirados no que seus pais e professores fizeram.

Certos de que o quadro de desinformação que, em geral, assola os profissionais da educação não é animador quando planteamos perspectivas para a superação do bullying, diante da projeção destas perspectivas assinalamos que as formas com as quais eles têm conduzido os problemas que se enquadram no fenômeno podem indicar, além do despreparo para tal conteúdo, pouca reflexão sobre os valores morais que, apesar de tanto almejarem, não parecem saber como conquistar e nem terem concebido, muitas vezes, como centrais. Podem aludir, assim, a uma baixa adesão a esses mesmos valores e confirmar uma hipótese piagetiana, na qual sujeitos heterônomos têm muito menos condições do que sujeitos autônomos para formar para a autonomia. A explicação nos parece simples: a autonomia dos professores pode conduzi-los, naturalmente, à compreensão do caráter necessário de ambientes sociomorais cooperativos e formas mais assertivas de resolução de conflitos para a formação dos sujeitos que estão na escola para serem educados.

Enfim, para que possam agir de modo assertivo aos conflitos do dia-a-dia cujo conteúdo comum é o desrespeito, é preciso, anteriormente, que os professores tenham incorporado os valores morais superando a superficialidade de sua simples presença enquanto mero conteúdo das normas e convenções sociais. Os valores que determinam o juízo moral do professor, portanto, a nosso ver deveriam ser morais em seu conteúdo e universalmente desejáveis em sua forma.

Finalmente, não se pode abdicar de uma formação docente para que os professores possam chegar a essa condição e, assim, ter possibilidades de lidar da melhor maneira com os conflitos interpessoais que afloram no cotidiano da escola, porque são eles sujeitos que também se adaptam continuamente a situações novas e, portanto, a aprendizagens. Porém, para tal finalidade os conhecimentos teóricos e conceituais, por mais que imprescindíveis, não são a condição única (CARRASCO, 2008; CARRASCO e LEIVA, 2012; TOGNETTA e VINHA, 2009).

Um recorte do estudo de Menin et al. (2015) comprova o quanto a condição moral do professor não pode ser ignorada pelos objetivos da formação docente

quando se deseja que os professores possam ter uma maior adesão aos valores morais. A partir de uma amostra, neste recorte, composta por 1310 professores atuantes em 75 escolas das redes públicas e privadas do Estado de São Paulo, os pesquisadores tiveram como um dos objetivos comparar a adesão aos valores morais entre professores que passaram, em 2013, por uma formação voltada a temas como a convivência ética na escola e a educação moral<sup>14</sup> (24% dos sujeitos pesquisados) e professores que não passaram por tal formação (os demais). No caso, os valores morais eleitos como parâmetros de mensuração foram os mesmos explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais: a justiça, o respeito, a solidariedade e diálogo.

Sobre o instrumento de investigação, uma explicação: pressupondo que a não incorporação destes valores enquanto princípios dos quais não se pode abrir mão é condição provável daqueles que não se engajam moralmente diante de situações em que a moral é colocada à prova, Menin et al. (2015), com base em Piaget (1932) e nos níveis de julgamento sociomoral estabelecidos por Kohlberg (1992), partiram de instrumentos já validados como eficazes (REST, 1986; KOHLBERG, 1992; KOLLER et al., 1994; LIND, 2015) para elaborar um questionário inspirado na realidade brasileira e mensurar os níveis em que os sujeitos se posicionam – a favor ou contra um valor moral em questão. Para isso, indicaram quatro possíveis níveis de adesão: I- adesão apenas aos contra-valores, II- adesão aos valores, porém apenas em uma perspectiva egocêntrica, III- adesão aos valores com inspiração sociocêntrica e IV- adesão aos valores em uma perspectiva moral baseada em princípios universalmente desejáveis.

Considerando variáveis como, por exemplo, “adesão a valores”, “participação em cursos”, “conteúdos destes cursos”, “encaminhamentos dados a situações de conflito na escola” e percepção sobre a “forma como são tratados pelos seus alunos”, portanto, Menin et al. (2015) consideraram que os docentes que passaram pela formação apresentaram, com relação aos que não tiveram a mesma formação, médias mais altas de adesão a todos os valores. Além disso, verificaram também que os professores que mais revelaram aderir ao valor justiça foram os que mais demonstraram se afastar de ações coercitivas para resolver os conflitos instaurados

---

<sup>14</sup> A formação em questão foi desenvolvida por meio de duas vertentes: aulas teóricas com o objetivo de fundamentar procedimentos de educação moral e implementação das ações planejadas junto aos alunos.

na sala de aula e da terceirização dos problemas para a direção ou coordenação pedagógica. Paralelamente, perceberam que a maior adesão ao respeito corresponde à tendência de resolver os conflitos de forma direta com os alunos, sendo raras as aplicações de sanções expiatórias como, por exemplo, coloca-los “para fora”. Por fim, identificaram uma relação de correspondência entre a realização de trabalhos com valores na escola e a adesão ao valor “convivência democrática”.

É, portanto, evidente que, para poderem agir da forma construtiva a situações em que emergem conflitos interpessoais de diversas naturezas e o bullying<sup>15</sup> (fenômeno cuja peculiaridade exige o entendimento dos esquemas psicológicos comuns a cada sujeito envolvido para a elaboração de intervenções adequadas), urge aos professores terem aderido, de forma mais evoluída, aos valores morais necessários à construção de estratégias mais assertivas de negociação e resolução de problemas de convivência. Neste caso, não se pode desprezar a formação docente como um meio importante à conquista dessa finalidade.

Aliada a demais estudos que demonstram a importância dos professores diante dos conflitos, dada a influência que têm na formação moral dos alunos (DEVRIES e ZAN, 1995; VINYAMATA, 1999; VINHA e TOGNETTA, 2009; VICENTIN, 2009), a pesquisa de Menin et al. (2015) indica a relação inevitável entre a formação de professores voltada à compreensão da gênese e das implicações pedagógicas para a construção de valores morais desejados e as intervenções que podem, de fato, educar. Além disso, quando é constatada a relação entre a adesão aos valores morais e a implementação de estratégias mais assertivas de resolução de conflitos, assim como de ambientes sociomorais mais cooperativos e menos coercitivos, são propiciadas respostas ao bullying.

A esta forma de violência, faz diferença a ação do professor que procura resolver os conflitos sem terceiriza-los à coordenação ou à direção da escola por entender que a convivência é um valor digno do trabalho pedagógico e que, por isso, deve-se gastar tempo com ela. Afinal, é com esta postura que o professor poderá transmitir a mensagem de que os contravalores como, por exemplo, a violência, a falta de respeito, a intolerância ao diferente e a falta de generosidade precisam ser combatidos com quem de direito. E poderá, também, fortalecer a vítima de bullying ao

---

<sup>15</sup> Se entendemos a definição de “conflito” como um embate em que dois ou mais sujeitos podem se utilizar de forças iguais para a resolução deste, isso não acontece no bullying, já que a vítima encontra-se em desigualdade de poder físico ou psicológico.

fazer com que ela perceba que o respeito é um valor cultuado em sua sala de aula, em sua escola.

Sabemos que, sendo primordial a incorporação de diversas medidas de intervenção e prevenção para que as expectativas de erradicação do bullying possam ser viáveis, quase todas elas não podem prescindir daqueles que, no exercício da docência, são formadores. As metodologias em torno do protagonismo infanto-juvenil como fundamento da prevenção e do combate do bullying escolar são exemplos de como é verdadeira esta afirmação. No caso específico do trabalho das Equipes de Ajuda (COWIE et al., 2002; AVILÉS MARTINÉZ et al., 2008), cuja formação de seus integrantes deve propiciar-lhes tanto habilidades para a resolução de conflitos com escuta ativa e assertividade quanto experiências voltadas à promoção de valores de não violência na escola, questionamos: como poderemos atingir estes dois objetivos sem que os professores que formarão e acompanharão os alunos das EAs tenham desenvolvidas as mesmas habilidades ou experimentado a adesão a valores de não violência de forma mais evoluída?

Damos por suficientes, portanto, os argumentos que conclamam a urgência de políticas públicas que se fundamentem na necessidade de oferecer subsídios para que os docentes, por meio da formação, possam se fortalecer, tanto pela reflexão quanto pela experiência, através da compreensão da gênese dos valores morais e das implicações pedagógicas de suas práticas para que o bullying possa ser, efetivamente, enfrentado na escola. Até porque “(...) falhar na educação daqueles que educam pode levar ao enfado as próprias ações para que a violência na escola seja superada” (TOGNETTA e DAUD, 2016).

Como já adiantamos anteriormente, diante do impacto da formação de professores necessária a qualquer intervenção de qualidade, principalmente face a um problema de tal urgência, resta-nos tratar de um fato ainda necessário: se nossas hipóteses estiverem corretas, haverá uma necessidade ainda maior do que a instrumentalização para uma intervenção de qualidade.

Se bullying é um problema moral, a exigência de sua superação é também por avalia-lo de acordo com esse adjetivo.

Assim, soma-se ao fato de que os professores poderiam se isentar de uma avaliação sobre a necessidade de intervenção mais uma indagação: o que leva a alguém a julgar como uma brincadeira o fato da exposição presente no bullying? O que leva a alguém a não reconhecer o sofrimento de outro?

As respostas a estas questões não são simples. Para tê-las, é preciso remetermos, na verdade, a complexas tramas psicológicas que explicam um conteúdo não novo, tão comum, tão humano e desde sempre estudado: porque as pessoas são ou não morais, ou o que levaria alguém a agir com respeito, com justiça, misericórdia ou quaisquer conteúdos implícitos nessa pequena palavra que é alvo de tantos estudos – a moral? Passemos, então, ao próximo capítulo.

# CAPÍTULO III

Dentro de mim há dois cachorros: um deles é cruel e mau; o outro é bom e dócil. Os dois estão sempre brigando. O que ganhará a briga será aquele que eu alimentar.

*Provérbio popular*



### Capítulo 3

#### A moral ou a condição humana de ser bom ou mau, engajado ou desengajado

Iniciemos nossas considerações situando parte do enredo encenado na produção cinematográfica *Drácula de Bram Stoker*, produzida e dirigida por Francis Ford Coppola (1992):

Ano de 1462, Constantinopla havia sido tomada. Turcos muçulmanos varriam a Europa com uma força superior, atacando a Romênia e ameaçando toda a cristandade. Da Transilvânia, surgia um cavaleiro romeno da Sagrada Ordem do Dragão, conhecido como *Draculea*. Na véspera da batalha, sua noiva, Elisabeta, o ser que ele mais amava no mundo, sabia que ele tinha de enfrentar um exército invencível, uma batalha da qual talvez ele nunca mais voltasse. **Porém, de forma surpreendente, Draculea vence a batalha e, no final, pega um crucifixo e brada: “Deus seja louvado. Sou vitorioso. Elisabeta!”. Monta em seu cavalo e sai em disparada...**

Os vingativos turcos atiraram uma flecha no castelo, informando falsamente que Draculea havia morrido. Elisabeta, acreditando-o morto, atirou-se no rio **(para a morte)**. **Quando chega ao castelo, Draculea se depara com o corpo de sua noiva em frente a uma grande cruz cristã, conforme ritual funerário da época. Em cima do corpo de Elisabeta, em meio ao sangue, havia uma carta escrita por ela. Draculea, então, toma em suas mãos o pedaço de papel manchado, e lê: “Meu príncipe morreu, tudo está perdido sem ele. Que Deus nos una no paraíso”. Transtornado, Draculea chora. O sacerdote que estava presente lhe diz: “Sua noiva tirou a própria vida. Sua alma não pode ser salva. Ela está amaldiçoada. É a lei de Deus”. Neste momento, ao luto de Draculea se soma a ira, e o príncipe, indignado, urra: “Sacrilégio! É a minha recompensa por defende-lo!? Eu renuncio a Deus! Eu renuncio a Deus! Levantarei de minha própria morte para vingar a morte dela com todos os poderes das trevas!”. Então, pega a sua espada e a crava vigorosamente na cruz que ao lado de sua noiva estava. O símbolo cristão sangra sem cessar. Draculea enche um cálice com o líquido vermelho e diz: “Sangue é a vida! E ele será meu”. E bebe, se transformando no vampiro Drácula<sup>16</sup>. (COPPOLA, 1992)**

Ano de 1897, quatro séculos depois. Jonathan, um negociante de imóveis inglês, em visita ao agora “imortal” conde Drácula deixa cair, acidentalmente, um retrato de sua noiva, Mina, muito parecida com Elisabeta. O vampiro observa o retrato e, em seu encantamento, se apaixona pela doce criatura que aquela servil imagem projeta. Então, prende Jonathan em seu castelo e parte para Londres em busca de Mina. Chegando à capital inglesa, se encontra com a bela donzela e, cuidadosamente,

---

<sup>16</sup> Os negritos correspondem a inserções de nossa autoria para melhor compreensão da cena descrita.

tenta cortejá-la. Ela o rejeita. No entanto, ele insiste e consegue superar a barreira imposta pela desconfiança da moça. Os dois, então, começam a conviver. Passam-se os dias e Mina começa a se perceber como envolvida por aquele novo homem que lhe parecia estranho há tão pouco tempo. Porém, reluta em se entregar para Drácula. Afinal, havia um compromisso com Jonathan! Entretanto, sua paixão por Drácula se sobressai e, em sonho, chama por ele. Drácula aparece. Mina, ainda enquanto dorme, balbucia: “Sim meu amor, você me encontrou. Eu queria que isso acontecesse. Agora eu sei. Quero ficar com você para sempre”. O vampiro, então, diz: “Você não sabe o que está dizendo”. Mina acorda e, convicta, afirma: “Agora eu sei”. Segue-se a cena de um beijo apaixonado. De repente, Drácula se ajoelha, pega a mão esquerda de Mina e a leva em direção ao coração que, em seu peito, habita sem bater. Ele alerta: “Não há vida neste corpo”. A moça, então, passa a conhecer a natureza vampiresca do homem por quem sente atração. Assusta-se e, quando toma consciência de que o vampiro havia assassinado sua melhor amiga, Lucy, se revolta. No entanto, por pouco tempo. Sente seu amor de forma mais intensa do que sua revolta. Pede perdão a Deus por ter se apaixonado. Em prantos, sussurra: “Quero ser o que você é, ver o que você vê, amar o que você ama”. Drácula objeta: “Mina, para estar comigo você deve morrer para sua vida e renascer para minha”. Mesmo assim, Mina consente: “Você é meu amor e minha vida, sempre!”. Drácula, então, a toma em seus braços e suplica: “Então eu lhe darei a vida eterna, o amor eterno, o poder da tempestade e dos animais do mundo. Fique comigo e seja a minha amada esposa para sempre”. Sem hesitar, Mina concorda: “Sim, eu ficarei!”. Os dois, novamente, se beijam, e Drácula crava suas presas implacáveis no pescoço de Mina. Uma lágrima escorre de seus olhos. Seu olhar trêmulo sugere dúvida. Porém, prossegue com o ritual, fazendo uma incisão em seu tórax e oferecendo seu sangue para que Mina beba. Com um sorriso de canto de boca, ordena: “Mina, beba e me acompanhe na vida eterna.” Mina, então, começa a beber. Drácula expressa sensações de regozijo. Porém, seu êxtase é interrompido pela inesperada angústia. “Não! Não posso permitir isso!”, diz o vampiro, afastando a moça apaixonada de seu peito. “Por favor! Para mim não importa!”, se desespera Mina. Drácula, aos prantos, objeta: “Será condenada a andar pelas trevas como eu, por toda a eternidade. Eu a amo demais para condená-la”. Mas Mina insiste: “Então, me afaste de toda essa morte!”, e volta a beber o sangue de Drácula que, no trânsito perdido entre o deleite e os imperativos de sua consciência, permite a conclusão do

ritual. A paz só lhe será restituída em sua morte, quando Mina atende ao seu pedido e crava um punhal em seu tórax (COPPOLA, 1992).

Conde Drácula: homem ou não? Em parte, não seria possível lhe conceder este caráter, visto que a transcendência da vida em relação ao tempo e a própria vida sem que o sangue seja impulsionado no corpo pelo coração jamais poderiam se aplicar à ontologia humana. Porém, por outro lado não é possível conceber ontologicamente o humano retirando-lhe o que Robert Wright (1957/1996), em sua inspiração darwinista, projeta como especificidade única: sua realidade como um animal moral. Neste caso, por apenas os homens merecerem esta outorga, o vampiro faria jus à sua condição humana na medida em que julga, valora<sup>17</sup> e, neste âmagô, se indigna diante de ações avaliadas como más segundo seu juízo<sup>18</sup>, se enraivece diante da percepção de prejuízos a si decorrentes dessas ações<sup>19</sup> ou se culpa quando percebe a sua própria conduta como má diante do outro<sup>20</sup>.

Bem ou mal, justiça ou injustiça, respeito ou desrespeito, amor ou egoísmo – todas, díades antagônicas que nos perturbam desde muito antes do personagem Drácula invadir nossas fantasias. A busca por “ser melhor” é notadamente humana e sempre instigou ao homem aprofundar-se em sua essência. Assim, bem ou mal e todas as outras contraposições indicam a falta ou a presença de um conteúdo moral cujas definições foram dadas de diversas maneiras desde que o mesmo homem que as funda e se esforça por explicá-las. Trata-se, deste modo, de um referencial que, diverso em seu conteúdo, fora tratado no decorrer da história da própria humanidade em perspectivas de foro *deontológico*<sup>21</sup> ou *teleológico*<sup>22</sup> na investigação do que é *bem* ou *mal* e todas as possibilidades de valores contraditórios (TUGENDHAT, 1997).

---

<sup>17</sup> Como, p. ex., percebemos na resposta de Drácula ao ser informado de que sua noiva, por ter tirado a própria vida, não poderia ter salva a sua alma: “Sacrilégio! É a minha recompensa por defende-lo!?”;

<sup>18</sup> Idem;

<sup>19</sup> Em luto e percebendo-se como objeto de injustiça divina, Drácula, enraivecido, urra: “Eu renuncio a Deus! ”. E promete vingança.

<sup>20</sup> As lágrimas do vampiro após cravar suas presas em Mina, a angústia implícita quando a afasta de seu peito e diz “não, eu não posso permitir isso!” e a sua principal objeção (“será condenada a andar pelas trevas como eu, por toda a eternidade. Eu a amo demais para condená-la”) são sintomas inequívocos de sua culpa diante da tomada de consciência acerca dos danos causados à moça.

<sup>21</sup> Por deontologia referimo-nos à “teoria dos deveres”. Assim, por um sistema moral deontológico entende-se um sistema cujo dever independe da vontade, sendo o protótipo deste sistema o kantiano (TUGENDHAT, 1997; LALANDE, 1993)

<sup>22</sup> Por teleologia referimo-nos à “teoria dos fins”. Portanto, por um sistema moral teleológico poderia se depreender aquele que considera a ação correta quando promove um determinado fim. O modelo para este sistema é o utilitarismo (IDEM). Contudo, ao contrapô-lo ao anterior, Blondel (2000) e outros filósofos se apoiariam em outras explicações para o termo: um sistema que leva em conta, os quereres, ou o sentido da vida.

Aprofundar estas breves considerações e situá-las na esfera da moralidade são as nossas pretensões de momento. Portanto, necessariamente somos impelidos ao esclarecimento do conceito que se tornou primazia nas investigações humanas: a moral. Para isso, nosso percurso se inicia com a questão que, para Blondel (2000, p. 11), é a sua inspiradora: o que *devo* fazer? A moral, portanto, reivindica um sentimento de obrigatoriedade que incita o homem a agir de determinadas formas e não de outras (LA TAILLE, 2010), de acordo com o que considera como *dever*. Enfim, é possível referir à moral como a ideia comum do dever e das leis morais que são demarcadas pelo conjunto de regras que orientam as ações em prol do bem geral e que, por esta razão, geralmente têm, enquanto conteúdo, valores morais como, por exemplo, a justiça, a benevolência, a generosidade, o respeito etc. (TUGENDHAT, 1997; TOGNETTA, 2008; LA TAILLE, 2010).

O deslocamento da moral do conceito para o âmbito de seu funcionamento psíquico concerne à analogia proposta por Piaget (1932, p. 295), para quem “(...) a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação”, sendo esta lógica equacionada pela capacidade de discernimento entre o bem e o mal, o certo e o errado, enfim, pela tomada de consciência (TOGNETTA, 2008). Ou pelo que La Taille (2010), a partir de Deleuze (2004), resumirá pela metáfora “tribunal da razão”. Tribunal que, para Rauhl (1926), disponibilizará ao seu júri não a prova, mas o sentimento, já que a moral, para o autor, é considerada uma crença – logo, algo que não se prova, mas se sente<sup>23</sup>.

Situados estes postulados iniciais acerca da moral, retornamos às pretensões declaradas e nos propomos ao esclarecimento de duas questões que, dadas a sua centralidade diante do aprofundamento que se faz necessário às nossas considerações, nos são impostas como petição de princípio, já que não se dissociam da moralidade: (1) as diferentes formulações que, historicamente, orbitam em torno da concepção de “bem” e de seus decorrentes significados acerca do que é um “homem bom” e (2) quais são e de que forma atuam no sujeito as fontes energéticas, sobretudo psicológicas, responsáveis pela motivação para a moral. Começemos pela primeira delas.

---

<sup>23</sup> Em Tognetta (2008) encontramos a frase original: “*on peut dire qu’une croyance ne se prouve pas: elle s’éprouve*”

### 3.1- Da condição humana e da busca pelo bem

O que leva o homem ao bem agir? Esta questão, simples em sua formulação, tem em sua presença certa no enredo do pensamento ocidental a prova da complexidade de sua resposta. Sintoma da inquietude que afeta o espírito de pensadores que se propõem ao entendimento do fenômeno humano, seja através da filosofia, sociologia ou psicologia (apenas para citarmos um pequeno recorte do rol das ciências humanas que, constituídas por tantas outras áreas, obviamente têm no homem o seu objeto comum e, por isso, o imperativo de sua relação interdependente caso pretendam entendê-lo em sua totalidade), a pergunta em questão partirá, para sua resposta, necessariamente de um determinado postulado acerca da condição humana – que, conforme veremos, não é nada consensual – para que seja possível a projeção de como esse homem poderá se aproximar do que se entende por bem – este, como nos parece, tem no “bem ao outro” o seu necessário invariante.

Percebe-se, inclusive, esta premissa na defesa de Marquês de Sade à moral egoísta em detrimento da moral altruísta, no século XVIII. Em *Filosofia na Alcova*, Sade irá propor o uso, quando necessário, dos homens como um meio para a satisfação dos prazeres pessoais, em inversão à segunda formulação do imperativo categórico kantiano, segundo o qual se postula a humanidade sempre como um fim (DUFOR, 2013; MORAES, 1996).

Ora, aos que se traem pelo descuido do olhar “à primeira vista” e nos indagam sobre qual é a relação entre o egoísmo sadeano e o “bem ao outro”, replicamos: o bem em Sade é entendido como a liberdade que o outro tem de dar vazão a seus impulsos. Assim, ao pregar a universalização do egoísmo, entendendo o próprio egoísmo como um bem, Sade não estaria pregando o “bem ao outro”? Obviamente, a polêmica que inicialmente se instaura no campo semântico não será resolvida pela defesa do egoísmo. Aliás, não é esta a nossa pretensão. O que desejamos, ao trazer à tona a polêmica filosofia de Sade, é reafirmar, agora com mais força, o quanto o “outro” axiologicamente não se dissocia de qualquer concepção de bem, em sua aspiração ao universal, embora La Taille (2010) tenha observado o quanto o conteúdo de tal concepção, à luz da moralidade, é diverso e, em alguns casos, contraditório<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> La Taille (2010) observa que, apesar de verificarmos a presença inevitável dos conteúdos justiça e benevolência nos sistemas morais conhecidos, muitas vezes a contradição se estabelece. Afirma o autor: “Terroristas islâmicos matam em nome da justiça (divina), militantes dos direitos humanos

Não é à toa, por exemplo, que Drácula, em seu desejo pelo bem a Mina, hesita diante da antinomia que se estabelece no seio da “eternidade nas trevas”, no caso, morte e vida ao mesmo tempo.

Demarcadas tais considerações, continuamos a comprová-las a seguir, valendo-nos de outros pensadores que também se preocuparam com a questão enunciada no início deste tópico. Iniciemos, portanto, explorando a filosofia de Aristóteles.

No cotidiano da Antiguidade Clássica (séc. VIII a.C a séc. V d.C.), Aristóteles percebera, ao observar os modos de vida dos homens, a busca pela felicidade (*eudaimonia*) como fato comum aos habitantes da *polis*. Busca que, para o filósofo de Estagira, teleologicamente poderia assumir três possíveis direções: a felicidade no gozo, na vida contemplativa ou na vida política. Tributário de Sócrates e Platão no que se refere às críticas direcionadas aos sofistas<sup>25</sup> (mestres da retórica<sup>26</sup> que defendiam, essencialmente, a vida do bem-estar relacionado ao gozo e ao poder) para Aristóteles a vida, quando consumida pelas primeiras finalidades, seria um engano, já que somente a vida virtuosa – característica possível unicamente mediante a vida política<sup>27</sup> – possibilitaria o caráter de permanência à felicidade do homem, lhe gerando o verdadeiro bem-estar. Concebendo a virtude (*areté*) como uma “(...) firme disposição da vontade para escolher corretamente entre os sentimentos” (TUGENDHAT, 1997, p. 267), sendo algo constante no homem quando virtuoso, Aristóteles atribui como condição à felicidade humana plena e permanente a elevação da virtude ao status de fundamento primordial de sua dimensão política. Aproxima-se, portanto, com o que entende como *bem*, concebido como aquilo cuja medida, para todos, seria a virtude e o homem bom, ou seja, com o que para o filósofo é “digno de aspiração” (ARENDDT, 1993; TUGENDHAT, 1997).

O que, destarte, à ótica aristotélica significa ser um “homem bom”? Vejamos. De acordo com o estagirita, quando o homem é bom em determinada capacidade ele

---

condenam a pena de morte, também em nome da justiça. Em suma, parece que, de fato, o plano moral pode ser ocupado por uma diversidade de conteúdos” (p. 107).

<sup>25</sup> Os sofistas foram os primeiros filósofos do período socrático. Os mais importantes foram Protágoras, Górgias e Isócrates. Críticos da moral tradicional, pactuavam do lema “O homem é a medida de todas as coisas”, proclamado inicialmente pelo primeiro com a intenção de sugerir o relativismo da verdade – já que ela decorreria da experiência pessoal –, atribuindo sua validade conforme a habilidade argumentativa de defende-la em público (CHAUÍ, 2000).

<sup>26</sup> Valemo-nos, aqui, da distinção entre *oratória* e *retórica*, na qual pela primeira compreende-se a habilidade de falar em público e, pela segunda, a arte do convencimento (AMOSSY, 2008).

<sup>27</sup> Em Aristóteles, entende-se por “Política” a ciência dos bens humanos cuja preocupação se funda no tema da felicidade individual e coletiva do homem na *polis* (PERINE, 2006)

também o será em seu contrário. Assim, a mesma capacidade que habilita um médico a curar, por exemplo, torna-o hábil a matar. Desta forma, é possível que ele tome uma ou outra decisão, a depender de sua vontade. Logo, um homem bom é aquele cuja boa vontade não lhe permite causar o mal, ainda que ele possa, por suas capacidades, fazê-lo. Amiúde, é por esta razão que, mais do que as ações em si, o objeto do juízo pelo qual deve ser determinado o seu caráter é justamente a vontade determinadora de sua ação, cujo direcionamento para o bem, longe de provir da natureza ou da predeterminação divina, seria emoldurado pela educação, na socialização (TUGENDHAT, 1997).

Sobre a socialização, aliás, percebe-se na filosofia aristotélica um deslocamento sutil com relação ao pensamento de Platão. Enquanto que, para este, a socialização deveria ter na justiça a sua causa íntima, para Aristóteles seria a amizade, mais do que a justiça, o seu fundamento principal, pois como "(...) cada um dos amigos pode compreender a verdade inerente à opinião do outro" (ARENDR, 1993, p. 99) e, a partir de tal compreensão, agir, diante da amizade a justiça deixaria de ser necessária. Afinal, a amizade já implicaria justiça em sua manifestação. Por estas razões, a amizade seria fator de igualdade política entre os homens, ainda que não representasse a igualdade econômica.

Anteriormente, Sócrates já teria concordado com Aristóteles ao tentar tornar amigos os cidadãos de Atenas, entendendo ser esta a função política da Filosofia, ou seja, ajudar a estabelecer um mundo comum cuja amizade pudesse suprimir a inveja e o ódio entre os cidadãos, tornando desnecessário qualquer governo (IDEM, 1993, p. 99-100).

Sobre Aristóteles, Tognetta (2008) observa que, embora inexista uma fundamentação especificamente moral em sua obra, é sua pretensão demonstrar que apenas é feliz quem cultua virtudes morais. Ou, aquele cuja vontade se dispõe firmemente a, principalmente na esfera pública, escolher corretamente entre os sentimentos, sendo o homem considerado bom a projeção ideal dessa correção.

Já na Europa Medieval, a busca pelo entendimento do que seria um "homem bom" também será tema de preocupação na Filosofia, sobretudo com os postulados de Santo Agostinho. De acordo com o teólogo cristão, tal projeção apenas se torna possível na perspectiva do amor, pois a verdade do homem tem, através "daquilo que ele ama", a sua revelação. Neste caso, quando ama apenas a si o homem vive de forma dissoluta, como se os bens terrenos fossem os únicos e eternos. Sua vida,

portanto, se contamina pelo desvalor. Todavia, apenas quando ama a Deus o homem pode amar com liberdade e segurança, sendo a liberdade – diga-se, “bem encaminhada” espiritualmente – a condição do amor a si e ao próximo (KOWALCZYK, 1977). Portanto, são as ações e os comportamentos voltados ao respeito à Lei de Deus, cuja ordem exige a renúncia ao espírito de poder e ganância e que o homem ame os outros homens como seus irmãos, que aproximarão os homens da felicidade, representada no pensamento agostiniano pelo próprio Deus (MOURA, 2009). A paz, entendida como bem ideal da sociedade, seria então uma conquista mediante a “(...) comunhão com Deus, consigo e com o próximo (IDEM, p. 124)”.

Séculos mais tarde, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, a liberdade de espírito perderá, no contratualismo<sup>28</sup> de Thomas Hobbes, qualquer estatuto de condição à paz. Ao enunciar a metáfora “o homem é o lobo do homem” como síntese da condição humana em seu “estado de natureza<sup>29</sup>”, o filósofo inglês sugere que, na ausência de um poder soberano como, por exemplo, o é a monarquia, os homens necessariamente entrariam em guerra uns com os outros, tanto pela escassez dos bens a eles disponíveis quanto pela maldade que estaria inscrita na essência dos seres humanos, capazes de destruir os seus iguais na hipótese destes se colocarem em confronto com seus desejos pessoais. Portanto, a paz só seria possível mediante a submissão de todos a um poder central e soberano<sup>30</sup>.

Conterrâneo de Hobbes e também adepto do contratualismo, John Locke advogará em nome da existência de um bem superior traduzido na forma de Deus que decide sobre a vida da humanidade, podendo e devendo, quando necessário, castigar (TOGNETTA, 2009).

Para além de Locke e Hobbes, todavia, o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau pensaria a humanidade como sendo, na verdade, boa em sua essência, sendo a maldade resultado de sua corrupção pela sociedade, cuja presença da propriedade privada teria destruído a piedade natural e a justiça, sendo a liberdade usurpada pelas correntes da própria vaidade do homem e pelo trabalho que se tornou

---

<sup>28</sup> O contratualismo corresponde à doutrina filosófica que prega a necessidade de que os homens renunciem à liberdade individual e à posse de riqueza, bens e armas e concordem com a transferência de poder a um soberano (um terceiro) para que ele possa criar e aplicar as leis, constituindo-se em autoridade política (CHAUÍ, 2000, p. 220)

<sup>29</sup> Trata-se da “(...) situação pré-social na qual os indivíduos existem isoladamente” (IDEM)

<sup>30</sup> Freud, séculos após Hobbes, também será partidário do mesmo pessimismo moral ao dizer que, nos adultos, geralmente é o medo da punição, e não o sentimento de dever, que está por detrás do comportamento considerado correto (LA TAILLE, 2010).



necessário com o desaparecimento da igualdade. Nesse contexto, o verdadeiro bem, entendido como o bem-estar social como um todo, só seria possível com a substituição da liberdade natural (já perdida) pela liberdade civil e com a primazia política da vontade coletiva na sociedade, conquistada através da restrição da função da monarquia à defesa da soberania do povo, necessariamente em detrimento de seu caráter absoluto (WEFFORT, 2001).

Tal como Rousseau, outro pensador do século XVIII, Immanuel Kant, também pensaria o bem, porém concebendo-o como um princípio que, dado *a priori*<sup>31</sup>, é absoluto e deve ser reconhecido por todos através da razão. Conforme a moral kantiana, cada indivíduo deve admitir que uma lei, para se valer como moral, ou seja, como embasamento de uma obrigação absoluta, precisa ser ela mesma necessidade absoluta, sendo esta dada apenas a priori e concebível apenas por meio de conceitos originários da razão pura<sup>32</sup>. O conceito de bom, portanto, não precisa ser ensinado, mas apenas esclarecido (TUGENDHAT, 1997). Sua universalidade, condição que, para o pensador prussiano, seria indispensável ao bem, só será garantida pela adequação das ações humanas às exigências outorgadas, como dever incondicional, pelas formulações de seu imperativo categórico, as quais: 1) “(...) age apenas segundo aquela máxima pela qual tu possas querer que ela se torne uma lei universal” (KANT, 2001, p. 51), 2) “(...) age de tal modo que uses a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim, nunca simplesmente como meio” (IDEM, p. 59) e 3) “(...) age diante de todos de tal modo como tu irias querer, a partir de qualquer pessoa, que os outros agissem” (IBIDEM, p. 68).

Neste interim, para Kant uma determinada ação só tem validade moral se pautada em um imperativo categórico e se motivada *por* dever – reconhecido exclusivamente mediante o trabalho da faculdade apetitiva superior, ou a razão –, e não *conforme* o dever, como o seria se caso a inclinação, ou a faculdade apetitiva inferior, exercesse influência sobre a motivação para a ação. Ao próprio Kant (1980) dá-se a palavra:

---

<sup>31</sup> *A priori* corresponde a um conhecimento cujo critério de verdade independe da experiência, sendo a ela anterior.

<sup>32</sup> Na distinção de Kant entre “razão pura” e “razão prática”, a razão pura teria como temas inevitáveis Deus, a liberdade e a imortalidade, e a Metafísica seria a ciência cujo fim e processos tendiam à resolução dessas questões. Em seu conteúdo estaria contido os princípios do conhecimento *a priori*. (KANT, 2001)

(...) ser caritativo quando se pode sê-lo é um dever, e há, além disso, muitas almas de disposição tão compassivas que, mesmo sem nenhum outro motivo de vaidade ou interesse, acham íntimo prazer em espalhar alegria à sua volta, e se podem alegrar com o contentamento dos outros, enquanto este é obra sua. Eu afirmo, porém, que neste caso uma tal ação, por conforme ao dever, por amável que ela seja, não tem contudo nenhum verdadeiro valor moral, mas vai emparelhar com outras inclinações, por exemplo o amor das honras que, quando por feliz acaso, topa aquilo que efetivamente é de interesse geral e conforme ao dever, é conseqüentemente honroso e merece louvor e estímulo, mas não estima; pois à sua máxima falta o conteúdo moral que manda que tais ações se pratiquem não por inclinação, mas por dever (p. 113).

Trata-se, portanto, de uma ação e sua necessária e exclusiva determinação por um querer racional (TUGENDHAT, 1997), no que René Descartes, para quem a razão permitiria não apenas o conhecimento do mundo, mas também a possibilidade de escolha entre o bem e o mal (DESCARTES, 1645), teria concordado.

Porém, não será com otimismo que Bergson (1989) reagirá ao postulado kantiano, já que, para o filósofo contemporâneo, diante da tentação jamais a coerência lógica se sobreporá à paixão, à vaidade, enfim, ao interesse próprio.

Também em resposta à tal supremacia da razão, elevada ao pedestal pelo sistema moral kantiano, Schopenhauer dirá que, no lugar do dever, é o desejo pelo bem-estar alheio, ou seja, uma manifestação do afeto – portanto, uma inclinação sob a ótica kantiana – que corresponde ao fundamento exclusivo da moral. Aliás, entenderá o próprio agir por dever como um gesto afetivo, e elegerá a virtude da compaixão como causa verdadeira do bem (TOGNETTA, 2008; TUGENDHAT, 1997). E na indispensabilidade da dimensão afetiva para a motivação para a moral, se alinhará com Hume (2004), para quem a razão, quando só, é incapaz de distinguir o bem do mal. Comte-Sponville e Ferry (1999), porém, apesar de não discordarem de Schopenhauer no que se refere à compaixão enquanto fundamento do homem ideal, não deixam dúvidas quanto às suas objeções acerca da possibilidade dessa virtude explicar as ações do homem que concebem como real, ou seja, um “simples mortal”, afirmando que um médico, por exemplo, não seria movido pela compaixão ao salvar a vida de um bandido, mas pela justiça.

Na filosofia de Schiller, o posicionamento com relação à dimensão humana (razão ou afeto) que se constitui como principal determinante da ação moral será menos antitético do que em Kant e Schopenhauer (TUGENDHAT, 1997). Em sua principal crítica endereçada a Kant – a de que o filósofo teria dividido a natureza

humana em duas partes e, por consequência, destituído o homem de sua totalidade na ação moral – Schiller irá propor como condição imprescindível à atitude moral a conciliação entre razão e afeto, ou seja, entre dever e inclinação (embora tal proposição, uma divergência em termos de forma, não significará uma divergência em termos de conteúdo em relação à Kant, já que para Schiller o “bem” está condicionado à mesma universalidade). Só será assim que o homem, agora em harmonia consigo mesmo, terá a verdadeira motivação para a moral. Tal concepção aproximará Schiller do que Jean Piaget postula para a moral enquanto uma intersecção entre cognição e afeto que caminham paralelamente na construção do que chamou de “personalidade moral” (PIAGET, 1952).

Embora diversos em suas formas de atribuir sentidos ao “bem agir” do homem, vimos que os filósofos sobre os quais discorreremos até aqui não negam, em termos de conteúdo, a imanência desses dois aspectos postulados por Piaget na condição humana: razão e afetividade<sup>33</sup>. Porém, a resolução da difícil equação sobre a forma com a qual razão e afeto devem ou não se articular para que o homem seja considerado um “bom homem” diante de um determinado sistema moral, até Piaget (1932/1994), foi foco de abordagens não empíricas das humanidades, especialmente a Filosofia. Assim, em *Sabedoria e Ilusões da Filosofia* (1969/1983), Piaget, embora atribua como imprescindível a Filosofia para a completude do homem, questiona o seu estatuto de verdade, pois, de cunho essencialmente metafísico (axiomático), seria carente da necessária verificação empírica de seus postulados, condição que, para o pensador genebrino, seria possível apenas a partir da ciência. Passemos, assim, ao entendimento da obra do autor cuja escolha, para uma pesquisa como a nossa que trata da moral, não é aleatória. É exatamente por perseguir o rigor científico que Piaget se mostra, para nós, um autor imprescindível à temática desenvolvida.

### 3.2- *Da gênese da moralidade na Psicologia*

Adepto das convicções de Levy-Bruhl, para quem as questões morais também seriam passíveis de abordagens científicas, Piaget irá oferecer, na Psicologia, suas contribuições à “ciência dos costumes”, buscando encontrar os invariantes

---

<sup>33</sup> Estas dimensões estão implicadas em diferentes nomenclaturas na literatura, tais como razão, inteligência, consciência, inclinações, paixões etc.

psicológicos<sup>34</sup> que estruturam o ser humano em qualquer cultura. Verificará, no *Juízo Moral da Criança*, que a tomada de consciência a respeito de uma ação é ulterior à própria ação, podendo esse processo de abstração ser, inclusive, crítico em relação a ela, porém necessariamente tendo como base a própria prática (PIAGET, 1932/1994; LA TAILLE, 1994). Não desconsidera, portanto, o homem como “(...) dotado historicamente e situado geográfica e culturalmente” (LA TAILLE, 1994, p. 12), pois entende que as diferentes morais provêm de uma abstração das ações que são efetivamente colocadas em prática. E, certo de que o juízo moral, embora não única, é condição necessária ao desenvolvimento moral, irá estudá-lo<sup>35</sup> por meio de depoimentos oferecidos por crianças de escolas de Genebra e Neuchâtel interrogadas a partir de temas relativos à representação do mundo, à causalidade e a problemas morais (PIAGET, 1932/1994). O psicólogo suíço justifica a sua escolha principalmente por considerar que a moral infantil torna possível o esclarecimento da moral do adulto.

Piaget (1932/1994) verifica, portanto, que “(...) há desenvolvimento moral cujo vetor leva a uma determinada moral<sup>36</sup>”, estabelecendo, assim, um caminho a ser considerado para a construção da moralidade. Isto posto, na heteronomia ou a moral do “dever puro”, descrita por Piaget como a moral em que “falta o contrato”, uma criança acata as ordens impostas pelo adulto de forma independente de uma necessidade sentida por ela, sendo o bem entendido estritamente com o que está de acordo com essas ordens e o mal, em contrapartida, com o que não está. Chegar à autonomia pressupõe, nesta construção, um ideal de justiça por equidade e pela reciprocidade universal, no sentido dado pelo imperativo categórico kantiano. Em outras palavras, a autonomia descrita por Piaget é a “moral do bem”, em que uma regra só tem sentido se houver uma necessidade que abarque a si e ao outro, este outro como universal.

Portanto, há uma diferença qualitativa essencial entre estas duas tendências morais. Enquanto que na heteronomia a dimensão valorativa da moral está

---

<sup>34</sup> Na psicologia genética (de *gênese*) piagetiana, os “invariantes psicológicos” são a razão e a afetividade, a sua forma de funcionamento idêntica em qualquer indivíduo, o que significa que o desenvolvimento cognitivo e afetivo ocorre do mesmo modo e estrutura o ser humano (TOGNETTA, 2008)

<sup>35</sup> Na “Advertência” pela qual introduz o *Juízo Moral na Criança*, Piaget (1932) deixa bem claro qual é o seu objeto de estudo: “Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e *não os comportamentos ou os sentimentos morais*” (p. 21, grifo nosso). No entanto, suspeitamos que, ao menos no Brasil, tal advertência tem sido, no mínimo, esquecida por grande parte de seus críticos, sobretudo na área da educação. .

<sup>36</sup> La Taille (2010, p. 107)

condicionada à enunciação de seu conteúdo pela autoridade, seja esta encarnada em pessoas ou em dispositivos legais e normativos, na autonomia a moral não exige esta condição, e a busca pelo bem passa a ser equacionada pelo ideal da reciprocidade universal independentemente de sua normatização. Finalmente, como na heteronomia o investimento afetivo está canalizado mais para o sujeito/autoridade da enunciação do que para o conteúdo da moral enunciada, pode-se afirmar que na ausência da autoridade não há garantias da estabilidade do conteúdo moral, pois o principal referencial para o seu exercício já não é capaz de interferir na motivação da pessoa para a ação. É por esta razão, enfim, que com base na psicologia piagetiana se pode afirmar que na heteronomia não há a conservação de valores morais por parte do indivíduo, ou seja, não há a generalização desses valores para qualquer situação – diante ou não da autoridade – a que ele possa estar sujeito.

Em síntese, enquanto que na heteronomia o sentimento de dever é frágil, pois é exterior à consciência (LA TAILLE, 2010), o contrário pode-se afirmar com relação à autonomia. Como nesta tendência moral o investimento afetivo é canalizado, sobretudo e em qualquer situação, para a busca pelo bem que ao mesmo tempo é possível para *si mesmo*, para o *outro próximo* e para o *outro desconhecido*<sup>37</sup> (ou seja, para todos os que estão contidos na universalidade kantiana), seu conteúdo se torna estável, já que o bem passa a ser independente de sua outorga ou não pelo referencial de autoridade. Em suma, há no sujeito a conservação dos valores morais, dada a sua generalização.

Fiel à perspectiva de desenvolvimento que adota à moral, Piaget a conceberá como algo que, assim como a inteligência, se constrói por meio da interação e que tem no desenvolvimento cognitivo uma das condições essenciais, porém não única, para a sua evolução (TOGNETTA, 2008). Finalmente, com base na qualidade dessa interação, afirmará que a coação social e a cooperação não chegam a resultados morais comparáveis, identificando, em termos de produto, a primeira com a tendência moral heterônoma (menos evoluída) e a segunda com a tendência moral autônoma (mais evoluída).

Assim, à medida que a coação impõe ao indivíduo um sistema de regras e opiniões já completamente organizado, impedindo-lhe de qualquer discussão ou

---

<sup>37</sup> O outro próximo é aquele que faz parte das relações estabelecidas pelo sujeito, e o outro desconhecido é aquele que, não fazendo parte das ditas relações, porém é merecedor da mesma consideração à luz da reciprocidade universal.

participação pessoal por não haver outra coisa que lhe reste que não seja o aceite ou a recusa, ela será incompatível com a moral da autonomia, pois esta só tem o seu exercício na esfera da cooperação e não prescinde, em sua conquista, da prática da discussão, possível apenas entre iguais (PIAGET, 1932).

A partir de sua posição epistemológica, Piaget (1932) também depreenderá duas possíveis formas de respeito: o respeito unilateral e o respeito mútuo, respectivamente identificados com a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Enquanto que no respeito em sua forma unilateral os deveres, independente se seus conteúdos, tornam-se obrigatórios pelo fato de derivarem de sujeitos respeitados, no respeito mútuo as pessoas passam a se sentir obrigadas a se posicionarem umas em relação às outras, em uma busca de certo equilíbrio cuja medida no indivíduo se dá entre o estar bem consigo e com os outros (IDEM). Dessa forma, pode-se afirmar que a ideia de “equilíbrio” corresponde à direção para qual o vetor de desenvolvimento moral que mencionamos anteriormente se tangencia.

Com isso, para o nosso autor a própria evolução das relações de coação (as crianças crescem) tende a aproximá-las da cooperação. Aliás, tamanha é a importância desta ideia que, em *Estudos Sociológicos*, Piaget afirmará que a cooperação, e não a coação, se constitui no “ponto de equilíbrio” da própria sociedade como um todo. Segundo ele,

(...) os edifícios totalitários mais rígidos não são sempre os mais sólidos e a livre operação conduz a uma mobilidade cuja flexibilidade é frequentemente garantia da maior resistência. É necessário, pois, distinguir entre os equilíbrios verdadeiros ou estáveis, reconhecíveis por sua mobilidade e reversibilidade, e os ‘falsos equilíbrios’, como se diz em física, onde a viscosidade, e as aderências múltiplas e os atritos asseguram uma permanência, por assim dizer, exterior ao sistema, sem estabilidade interna. (PIAGET, 1965, p. 188)

Os deveres, portanto, passam a ser depreendidos pelas leis da reciprocidade, e diante da autoridade o “(...) elemento quase material do medo” (PIAGET, 1960, p. 284) desaparece e dá lugar ao “(...) medo totalmente moral de decair aos olhos do sujeito respeitado” (IDEM).

Há uma observação que, neste momento, é digna de nota: por mais que Piaget considere a autonomia uma tendência moral mais evoluída do que a heteronomia, ele não desconsidera a importância desta, considerando-a, inclusive, essencial. De acordo com o autor, a moral pressupõe um poder ou uma autoridade inicial, cuja

possível passagem desta heteronomia para a autonomia será sempre gradual (PIAGET, 1965). Do ponto de vista intelectual, isso significa que o respeito da criança pelo adulto “(...) tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente” (PIAGET, 1932, p. 298). Portanto, é deste modo que a heteronomia se apresenta como condição à superação da anomia, demarcada pela ausência total de regras e comum aos dois primeiros anos de idade na criança. Além disso, sua importância prática é fundamental, pois é desta forma que a criança adquire a consciência elementar do dever e se adapta, pelo respeito unilateral, ao primeiro controle normativo de que é capaz para, *talvez*, posteriormente ascender à autonomia através da aceitação das normas de reciprocidade (observemos o grifo, já que nem sempre o sujeito, em termos de desenvolvimento moral, chega à autonomia).

### *3.3- Das inferências sobre juízo e ação e moral do dever e do querer*

Adepto dos postulados de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg (1989) também irá conceder ao desenvolvimento moral um status de fenômeno que, para qualquer pessoa, segue uma mesma direção, demarcada pela justiça por equidade à luz da universalidade dos direitos humanos e da reciprocidade kantiana. Partindo da hipótese de que a cognição é de natureza central diante do processo de desenvolvimento moral, Kohlberg se preocupa fundamentalmente em estudar a evolução do raciocínio moral, considerando haver uma correlação positiva entre o nível de desenvolvimento do juízo moral e as ações morais. Com base neste pressuposto, descreve o que seriam as duas tendências morais piagetianas (heteronomia e autonomia) em seis estágios de desenvolvimento moral, agrupando-os em três níveis conforme o quadro a seguir.

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

NÍVEIS	ESTÁGIOS	CONTEÚDOS
PRÉ- CONVENCIONAL	<b>1:</b> Orientação pela obediência e punição. Deferência egocêntrica face o poder e à autoridade.	Obediência cega às regras e à autoridade, de forma a evitar a punição. As razões para fazer o que está certo é evitar a punição e os castigos. O sujeito não coordena seu ponto de vista com o do outro. A moral é egocêntrica ainda que haja o respeito à autoridade, mas pelo medo do castigo.
	<b>2:</b> Individualidade instrumental. Orientação egoísta. A ação correta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente a dos outros.	Orientação para a satisfação das próprias necessidades e dos próprios interesses. As regras estão corretas apenas quando nos servem ainda que agora, já haja referência à relação entre as pessoas, mas essa não transcende ao grupo.
CONVENCIONAL	<b>3:</b> Orientação para a aprovação e para agradar aos outros. Conformidade aos estereótipos sociais.	O que está certo é viver de acordo com aquilo que os outros esperam de nós. Trata-se bem os outros porque espera que os outros também o tratem bem.
	<b>4:</b> Orientação para a manutenção da ordem na sociedade. Respeito pelas expectativas que a sociedade deposita em nós.	Tem-se a passagem das perspectivas do grupo para a sociedade. O correto é o cumprimento do dever para com a sociedade, a manutenção da ordem social e o zelo pelo bem-estar de todos. “Sempre se fez assim”. As leis devem ser cumpridas, pois a sociedade espera que cada um contribua para o bem-estar geral. Estas são as razões para se fazer o que está certo.
PÓS- CONVENCIONAL	<b>5:</b> Orientação contratual legalista. O dever é definido em termos de contrato. Deferência para com o bem-estar dos outros e para o cumprimento dos contratos.	A escolha moral é baseada nos direitos básicos, nos contratos legais e nos valores morais. As decisões são tomadas com base no maior bem para o maior número, e há verdades mais importantes do que os interesses da sociedade.
	<b>6:</b> Orientação pelos princípios éticos. A ação concerne a princípios éticos universais. Superação do contrato pois se enxergam as possíveis decisões que o tornaram necessário. Os sujeitos desse estágio apreendem os mecanismos que concebem os valores, aponderando-se dos princípios geradores da ética.	O correto é o que está de acordo com os princípios éticos universais, no sentido kantiano. As leis ou os contratos e acordos sociais são válidos sempre que respeitam esses princípios. Quando a lei os viola, a pessoa deve agir de acordo com os princípios, ainda que violem a lei. Os princípios éticos são universais, no sentido de que são produto do desenvolvimento da natureza humana. Estão, por isso, presentes em todas as sociedades e em todas as culturas.

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



Tanto o nível convencional (cuja validade e adesão atribuídas aos valores morais se dá apenas mediante sua presença nas convenções e expectativas sociais, em uma perspectiva considerada sociocêntrica) quanto o nível pós-convencional (cujo critério de adesão e validade a um valor se institui através de uma perspectiva “propriamente moral”, já que o fundamento se dá por um princípio que, pelas leis da universalidade, não se pode abandonar) podem ser considerados como uma forma de adesão aos valores morais pelos sujeitos, ainda que a “qualidade” dessa adesão se diferencie. Porém, tal critério não se aplica, necessariamente, ao nível pré-convencional, visto que nem sempre a necessidade de evitar as consequências negativas para si ou o medo da punição infligida pela autoridade serão concernentes à ação em prol de um valor moral (TOGNETTA e DAUD, 2016).

Por entender o pensamento moral como a aplicação de certos princípios morais a situações dilemáticas<sup>38</sup>, sendo a expressão desse raciocínio manifestada através de justificativas verbais dadas pelos indivíduos em resposta a dilemas morais, Kohlberg considera como critérios mais importantes de atribuição de um indivíduo a um determinado estágio a complexidade de seu raciocínio e o nível de suas justificativas dadas para suas escolhas morais. Com isso, se vale de entrevistas mediante as quais apresenta dilemas morais hipotéticos e questões decorrentes com o objetivo de aclarar o raciocínio das pessoas entrevistadas. Tais dilemas, aliás, exigem o posicionamento dos indivíduos diante de situações que envolvem oposições como vida *versus* morte, autoridade *versus* contrato, consciência *versus* punição, sendo que em suas escolhas o indivíduo deve decidir entre a transgressão ou não de normas (KOLLER e BERNARDES, 1997).

Através de diversas questões como esta, o autor irá procurar mensurar o nível de raciocínio moral que o indivíduo utiliza com alguma consistência e atribuir a qualidade conforme a imparcialidade e universalidade dos juízos emitidos. Considerando uma premissa na qual os indivíduos com baixo nível de

---

<sup>38</sup> Um exemplo dos dilemas utilizados por Kohlberg em suas entrevistas – o dilema de Heinz: A mulher de Heinz estava à morte, pois tinha câncer. Somente um remédio, que o farmacêutico da cidade tinha descoberto, poderia salva-la. Mas o farmacêutico estava cobrando uma fortuna pelo remédio que estava dez vezes acima do seu preço de custo. Heinz, o marido da mulher enferma, pediu dinheiro a todos os amigos, mas só conseguiu juntar a metade do que solicitava o farmacêutico pelo remédio. Explicou então a este a situação. Contou-lhe que a mulher estava morrendo e pediu que vendesse o remédio pela quantia que obtivera ou que permitisse pagar o restante mais tarde. Mas o farmacêutico foi implacável, não se dispondo a vender o remédio senão pelo preço inicialmente estipulado. Heinz, desesperado, resolveu arrombar a farmácia e levar o remédio para a mulher. Heinz estaria agindo corretamente? Justifique seu ponto de vista. (cf. COLBY e KOHLBERG, 1987, p. 1)

desenvolvimento lógico ou cognitivo, em virtude da menor idade ou do desenvolvimento incompleto, seriam incapazes de utilizar raciocínios situados dois ou mais estágios acima de seus estágios dominantes, Kohlberg irá verificar que a grande maioria dos indivíduos atinge, no máximo, o 4º estágio de desenvolvimento (nível convencional), sendo raras as pessoas que se localizam no 5º e 6º estágios (nível pós-convencional). Ou seja, são poucos os sujeitos que, para ele, se desenvolvem moralmente de forma plena e ascendem à autonomia. Portanto, conforme Kohlberg a moralidade seria universal se as condições para o seu desenvolvimento fossem ideais para todos em todas as realidades culturais (KOLLER e BERNARDES, 1997).

Por mais que tenha se tornado um clássico de referência obrigatória no campo do desenvolvimento moral, sendo sua obra considerada por muitos autores como uma sofisticação em relação aos escritos de seu antecessor Piaget (LA TAILLE, 2002; TOGNETTA, 2008; TURIEL, 2008), algumas objeções importantes foram endereçadas a Kohlberg. Conforme uma delas, o psicólogo teria, em nome de sua obstinação por tudo o que era mais racionalista na obra piagetiana, desconsiderado as variáveis não cognitivas implicadas em uma ação moral (DAMON, 1993; JOHNSTON, 1988; NODDINGS, 1992; HOFFMAN, 1993; FLANAGAN, 1996; PERRY, 1996). Para Tognetta (2008), esta falta não teria sido cometida por Piaget.

Aliás, não é sem observá-la que Carol Gilligan (1982) irá tecer as críticas que, para Marques (s/d), são as mais contundentes dentre as que foram direcionadas à teoria de Kohlberg. Questionando o fato deste ter elaborado sua teoria a partir de estudos conduzidos, principalmente, com base em amostras de meninos<sup>39</sup> e, com isso, concebido seus estágios sob critérios apropriados ao sexo masculino, Gilligan afirmará que o nível pós-convencional kohlbergiano não faz jus a uma especificidade moral que seria mais comum ao sexo feminino, no caso, a preferência por uma moral que, para além da preocupação com a justiça, com os direitos e com os deveres, estaria orientada principalmente para o cuidado, privilegiando a manutenção das relações interpessoais e a conexão afetiva entre as pessoas (GILLIGAN, 1982; MARQUES, s/d; HERRERO e VILLARASA, 2003).

Ao defender a importância dos afetos e sentimentos como critérios a serem considerados no desenvolvimento da moralidade, Gilligan propõe que estes devem, para além do reconhecimento das diferenças de gênero, incorporar tanto o conceito

---

<sup>39</sup> A tese de doutorado de Kohlberg foi elaborada com base em uma amostra de adolescentes do sexo masculino

de justiça quanto o conceito de cuidado, em homens e mulheres, de modo que o ápice do desenvolvimento moral seja demarcado pela evolução conjunta do que é mais típico no desenvolvimento masculino e feminino, alertando, desta maneira, para a existência de duas “vozes morais”.

De fato, Kohlberg teria aludido à uma moral mais evoluída em homens do que em mulheres, atribuindo a esta diferença uma suposta incapacidade feminina de generalização e de pensamento acerca de um princípio moral que seja independente para qualquer pessoa. Isso porque a maioria das meninas entrevistadas pelo autor foi considerada, à luz de seus critérios, inferior em termos de desenvolvimento moral com relação aos meninos. Porém, de acordo com a teoria de Gilligan (1982), tal discrepância se deve à forma com a qual homens e mulheres tendem a considerar os problemas morais: para os homens, um conflito entre vida e propriedade, para as mulheres, uma ruptura do relacionamento humano (TOGNETTA, 2008).

Todavia, apesar de pertinentes as considerações críticas que foram feitas aos postulados de Kohlberg, elas não retiram a relevância do autor no âmbito da Psicologia Moral. Para Turiel (2008), por exemplo, Kohlberg foi imprescindível para reiterar o movimento de retirar o estudo psicológico da moralidade de sua esfera até então restrita ao determinismo biológico ou à ideia de que o pensamento moral não se dá pela mera internalização de seu conteúdo social ou cultural. Afinal, conforme Kohlberg os fundamentos da ordem moral, embora brotem da consciência da criança de seu mundo externo, também envolvem processos ativos para organizar o mundo.

Turiel (2008) também aponta que a partir de Kohlberg o estudo acerca das atitudes morais passou a ser relacionado ainda mais à análise dos julgamentos, ao contrário de outras tendências nas quais os julgamentos morais eram desincorporados das ações das pessoas. Neste quesito, a hipótese kohlberguiana, na qual os juízos morais e sociais têm ligações íntimas com as ações, está fundamentada na pressuposição de que o pensamento dos indivíduos a respeito do ambiente social é ativo e emocionalmente predisposto à preocupação com o bem-estar alheio e com a justiça em seus relacionamentos.

No entanto, nem todos os estudos posteriores confirmam essa hipótese kohlbergiana. Ao analisar um conjunto de investigações que se preocuparam em verificar possíveis correlações positivas entre juízo e ação nas atitudes dos indivíduos, em um clássico “estado da arte” sobre o tema em questão, Blasi (1989) indica que em alguns desses estudos a relação entre juízo moral e ação não foi confirmada. Porém,

em outros estaria tal correspondência consolidada. Nestes últimos, contudo, juízo e ação estariam sempre relacionados de acordo com a variável específica que estaria em discussão. Assim, as hipóteses consideradas mais sólidas através do conjunto dos estudos levantados foram as de que o raciocínio moral se distingue, por exemplo, entre delinquentes e não delinquentes, tendo estes últimos juízos mais evoluídos. Em outro estudo, verificou-se que as pessoas em estágios superiores de raciocínio moral apresentam maior resistência à conformação do próprio juízo às ideias dos outros. Outra hipótese que, embora de forma menos categórica do que as primeiras, foi considerada como apoiada estatisticamente é a tendência por parte de indivíduos em estágios superiores de serem mais honestos e altruístas.

Blasi (1989) considera que as ações morais têm na variedade de sentimentos, questões, dúvidas, juízos e decisões os fatores que, ao mesmo tempo, são contingenciais e, por isso, sintomas da complexidade do funcionamento moral. Porém, nas palavras do autor, a opinião de que “(...) o raciocínio moral e a conduta moral são dimensões independentes é, em grande parte, tão somente um mito muito difundido” (BLASI, 1989, p. 344).

Ainda assim, desvendar a forma como todas as variáveis implicadas na conduta se articulam seria impossível mediante a análise correlacional, impossibilidade potencializada pelo fato de que as tendências de ação se modificam de uma situação para outra. Por isso, o estudo da integridade ou de sua ausência não seria possível sem levar em consideração o Eu e os elementos relacionados, tais como a autodefinição, a autoorganização, a autoconsciência e a sensibilidade (BLASI, 1989).

Eis a mesma direção tomada pela “Teoria dos Modernos”: para Taylor (1997), a identidade e a moralidade “apresentam-se como temas inextricavelmente entrelaçados” (IDEM, p. 15).

Vejamos o que o filósofo, que inaugura um pensamento moderno sobre a moral no seu sentido de ética (que leva em consideração o querer do sujeito), pretende com esta afirmação.

#### 3.4- *Do “lugar” da moral: a identidade humana*

Na filosofia de Taylor – cuja pretensão é a descrição de uma ontologia moral humana –, as questões morais são aquelas que envolvem discriminações acerca de certo ou errado, melhor ou pior, mais elevado ou menos elevado etc. Sendo validadas

por nossos anseios, embora existam de forma independente destes, elas oferecem os padrões que tornam possíveis os julgamentos morais. Por serem fundamento de atitudes de admiração e desprezo, também são denominadas pelo filósofo de questões de “avaliação forte”. Algumas delas, envolvendo conteúdos como o respeito à vida, à integridade, ao bem-estar e, até mesmo, o respeito à prosperidade dos outros, embora suas reivindicações sejam mediadas pela cultura<sup>40</sup>, acabam se tornando tão profundas, potentes e universais que somos tentados a pensar nelas como estando arraigadas em nossos instintos, e nossas reações morais derivadas passam a se definir, portanto, por duas características: enquanto próximas a “instintos”, são comparáveis ao amor, à aversão e ao medo que, respectivamente, temos por doces, substâncias nauseantes e da própria queda, sendo, assim, inconscientes. Enquanto “aceitação de uma dada ontologia humana”, isto é, como concebemos o homem, nossas reações morais são determinadas por afirmações, implícitas ou explícitas, sobre a natureza e condição dos seres humanos (TAYLOR, 1997).

Em outras palavras, poderíamos dar como exemplo a aversão que uma pessoa fervorosamente católica tem a um ateu: sua reação pode ser aversiva, portanto, porque depende da concepção de homem que a pessoa tem, no caso citado, como uma criatura melhor porque segue a Deus, seu Criador.

Em todo caso, em termos de conteúdo o pensamento moral seria formado por três dimensões: o sentido de respeito e de obrigação pelos outros, o modo de compreender o que constitui uma vida plena, ou seja, aquela idealizada sob o prisma do tipo de vida que vale a pena ser vivida, e o conjunto de noções que remetem à dignidade, esta entendida conforme “(...) as características mediante as quais pensamos em nós mesmos como merecedores (ou não merecedores) do respeito das pessoas que nos cercam” (IDEM), sendo o respeito, aqui, entendido com relação à admiração.

O que Taylor (1997) retifica é que a moral não teria apenas uma dimensão racional, visto que é porque “amamos” ou “idealizamos” que queremos essa ou aquela moral. Assim, o “lugar” da moral explicitado na obra deste autor e de outros que, na

---

<sup>40</sup> Taylor (1997) observa que tais reivindicações variam, em seus escopos, entre as diferentes sociedades. Por exemplo, “(...) sociedades mais antigas, e algumas atuais, restringem a classe de beneficiários a membros da tribo ou raça excluindo pessoas de fora, que são presa justa, ou mesmo condenam os maus a uma perda definitiva desta condição” (p. 17). Porém, todos sentiriam tais exigências como impostas a si pela humanidade.

contemporaneidade, concordam com ele não seria no exterior de nós mesmos, mas no interior, onde as experiências e condições dadas pelo contexto se integram ao que se aspira por ter, ao que se deseja. Nessa perspectiva, a busca pelo bem estará no “(...) nosso desejo e no nosso sentimento de incompletude” (p. 330).

Dessa forma, temos em Taylor (1997), assim como em Smith (1999), a ampliação do conceito de moral – de bem para o outro – para “bem para o outro e para si mesmo”, no sentido de que não há erro nas concepções de moral que não subestimam o amor de si mesmo. Assim, qualquer que seja a escolha moral do sujeito, ela nunca deixará de levar em conta (até porque é uma escolha) a necessária satisfação interior de cumprimento de um dever para consigo, de estar bem fazendo o bem ou estar bem fazendo o mal, considerando, assim, bem e mal como conteúdos aos quais a identidade humana pode se qualificar.

Não teríamos aqui a explicação para as escolhas de bem e mal defendidas por nosso personagem, o conde Drácula? O fato é que sua história nos remete não à eleição do que acreditamos ser bem e mal, mas à natureza que subjaz ao autor dessa escolha: é por pensar por si mesmo, na hierarquia das próprias inclinações, que Drácula age, como qualquer um de nós a quem a realidade obriga a nos posicionarmos.

Tal teoria dos modernos (TAYLOR, 1997; SMITH, 1999) é, exatamente, o ponto sensível da obra apontada por Ricouer (1993): o conceito de si é central para compreender a moral. Dada essa natureza, superam-se teorias puramente deontológicas ou teleológicas em nome do encontro de ambas em um “lugar” chamado identidade.

Assim, entender a identidade humana é compreender o conjunto de representações de si (LA TAILLE, 2002; TOGNETTA e LA TAILLE, 2007; TOGNETTA, 2009), um termo polissêmico que agrega a ideia de *como me vejo* e de *como quero ser visto*. Neste interim, a busca pela “boa imagem” diante de mim e diante do outro exige um esforço, uma inclinação, um investimento (lembremo-nos de Piaget acerca dos sentimentos pelos quais se investe: vergonha, honra, admiração...).

Não seria sem razão, portanto, aqui resgatarmos a máxima “(...) diga-me do que te envergonhas, que te digo qual tua moral” (LA TAILLE, 2006) para reiterar o quanto as escolhas morais são determinadas pela forma com a qual um conteúdo (moral ou não) se integra ou não na identidade de um sujeito como algo a que ele atribui como valor.

Está dada, portanto, a resposta à nossa segunda questão, acerca das fontes energéticas responsáveis pela motivação para a moral, ou seja, inclinações que, embora inconscientes, se manifestam sob o referencial de um conteúdo cuja abstração e incorporação à identidade do sujeito não prescinde da atividade da consciência. Eis, todavia, os fundamentos indispensáveis à moralidade entendida por Puig (1998), ou seja, como a busca simultânea por uma vida feliz e pela organização de uma sociedade justa.

Estão dadas também as explicações que nos levam a afirmar que as escolhas morais do sujeito são movidas pela necessidade de ficar bem consigo mesmo, na conciliação entre os veredictos dados pelo “tribunal da consciência” à questão sobre “que vida *devo* viver” e a busca pela felicidade como resposta à pergunta sobre “que vida *quero* ter – a concepção de ética dada na atualidade, diferenciando-a do sinônimo cotidiano entendido como moral (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2008).

Enfim, estar *bem consigo mesmo*: é essa a necessidade que, aliás, não será contingencial apenas aos comportamentos morais, mas também o será às próprias formas com as quais os sujeitos se justificam para agir moralmente ou não, como Albert Bandura (1999, 2002) nos mostra ao inserir nas discussões sobre a moralidade os mecanismos de desengajamento moral, tema de nossas próximas considerações.

### 3.5- *Da anestesia silenciosa para as possíveis dores relacionadas ao imperativo moral: o “estar bem consigo mesmo” pelos desengajamentos morais*

Vimos que a questão acerca do que leva o homem à ação moral, ou à falta dela, tem o valor de sintoma diante da inquietude dos pensadores que se propuseram ao entendimento do fenômeno humano relacionado ao bem pensar, ao bem agir. Esta inquietação, portanto, não deixará de afetar Albert Bandura, autor ainda vivo que, baseado na Teoria Social Cognitiva – a partir de agora TSC (BANDURA, 1986, 1991) –, se preocupa com as formas pelas quais as pessoas podem negligenciar uma conduta moral diante da perpetração das desumanidades.

Postulando que uma teoria moral deve conectar o conhecimento e raciocínio moral com a ação moral, Bandura conceberá a tradução do raciocínio moral em ações através de mecanismos de autorregulação, que são enraizados em padrões morais adquiridos durante a socialização e em autossanções morais mediante as quais a agência moral é exercida (BANDURA, 2015). Tais mecanismos, também chamados

pelo autor de “mecanismos de autocontrole”, estimularia o sujeito a atitudes e comportamentos tidos como moralmente aceitáveis, lhe afastando de condutas entendidas como reprováveis. Sua ação no sistema psíquico seria dividida em três fases: *comparação entre o significado da própria conduta e os princípios sociomoraís; autoavaliação do próprio comportamento e dos efeitos que ele exerce em nós a partir da antecipação de possíveis consequências negativas como culpa, auto depreciação de si, vergonha etc.* e, finalmente, *avaliação dos efeitos do comportamento sobre os outros como, por exemplo, causar dano à pessoa objeto de roubo* (BANDURA et. al, 1996).

Conforme a TSC, os mecanismos autorregulatórios não operam caso não sejam ativados. E nem sempre o são, já que há diversas manobras sociais e psicológicas através das quais a conduta humana pode ser desconectada das autossanções morais. Desta forma, indivíduos que compartilham dos mesmos padrões morais podem assumir diversas condutas, em diversos contextos e situações, a partir da ativação seletiva dos mecanismos em questão. Portanto, as pessoas podem ser extremamente “reguladas” moralmente em algumas situações e desreguladas em outras, sendo a regulação mediada pelas próprias consequências.

Neste interim, à desativação total ou parcial do sistema cognitivo regulador da conduta moral Bandura (1991, 1999) denomina “desengajamento moral”, e aos mecanismos cognitivos através dos quais essa desativação ocorre “mecanismos de desengajamento moral”. Estes mecanismos possibilitam que o indivíduo possa ressignificar uma conduta moralmente reprovável até o ponto de torná-la moralmente justificável, permitindo com que ele possa, simultaneamente, ser “humano” ou “cruel”, *bom* ou *mau*, em direção a diferentes indivíduos, dependendo de quem ele inclui ou exclui de sua “categoria de humanidade”.

O cinema nos dá, novamente, a oportunidade de exemplificarmos nossas considerações, agora sobre como a inclusão ou exclusão de um indivíduo em uma categoria de humanidade pode ser critério de engajamento ou desengajamento moral por parte dos outros. Em “Tempo de Matar” (SCHUMACHER, 1996), Carl Lee é um negro que vive em Canton, no Mississippi (EUA), estado ainda muito marcado pelo racismo. Sua filha havia sido espancada e estuprada por dois jovens brancos e racistas que, sendo presos e levados a júri, tiveram como pena o pagamento de fiança. Quando o juiz estava prestes a decretar o valor, Lee entrou no tribunal e atirou nos rapazes, matando-os e sendo preso imediatamente. Jake Tyler Brigance torna-se,



então, o seu advogado, e passa a sofrer ameaças na cidade por defender um negro que assassinou dois brancos. Durante a defesa de Lee, Jake enfrenta muitas dificuldades em convencer o júri. Até que, em sua retórica, convida os jurados a fazerem um pequeno exercício de forma que pudessem avaliar o caso sem preconceitos. Assim, pede a eles que fechem os olhos enquanto narra a seguinte história:

Uma menina voltando para casa, vindo do mercado. De repente uma caminhonete para. Dois homens descem. Eles a arrastam para o terreno ao lado. Amarram-na e depois arrancam a roupa de seu corpo. Ficam sobre ela. Primeiro um depois o outro. Estuprando...estuprando... acabando com toda inocência com muita violência. Aquele cheiro de bebida e suor. E depois, quando terminado, depois que destruíram seu pequeno útero acabando com qualquer chance de ela ter filhos e uma vida, usam-na para tiro ao alvo. Atiraram latas de cerveja cheias com tanta força que sua carga vazou até os ossos. Urinaram nela. Com uma corda eles fazem um laço. Imaginem um laço em volta do pescoço dela e, de repente, eles a jogam na traseira da caminhonete, com seu corpo violentado, espancado. Vejam o corpo encharcado de urina e sangue deixado para morrer. Podem ver essa menina?

Jake dá uma pausa e, segundos depois, diz: "(...) imaginem que ela seja branca", conquistando totalmente a comoção dos jurados.

Eis um exemplo de como se muda a "categoria de humanidade"! E de como o sujeito pode modificar a sua percepção...

Vedar à pessoa a categoria de humanidade conduz ao que Bandura (1998; 2015) discriminou em oito possibilidades de se desengajar para justificar as escolhas feitas por um sujeito. Passemos a descrevê-las.

### 3.5.1- *Deslocamento da responsabilidade*

Eis alguns recortes retirados da crônica *Frente a Frente*, de Luís Fernando Veríssimo, inspirada na perspectiva de um oficial do exército brasileiro que, torturador à época da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, oferece justificativas aos seus atos diante de seu algoz:

Eu sou um oficial do exército brasileiro. Estou numa sala de interrogatório, cumprindo minha função, a de obter informações do inimigo. Por qualquer meio. **Fui designado para fazer isso pelos meus superiores** e sou um bom soldado. (...) **Sou autorizado por**

**cima, pelos meus comandantes até o mais graduado, por baixo pelo meu próprio asco, e pela História.** (...) Posso até matá-lo, está previsto. Por descuido ou por intenção, não importa. Depois é só cuidar para que ele nunca seja identificado, quebrando sua arcada dentária e cortando seus dedos. (...) Eu? **Estou apenas cumprindo ordens.** (VERÍSSIMO, 2017<sup>41</sup>, grifos nossos)

Note-se pelo exemplo que, no mecanismo “deslocamento de responsabilidade”, o comando ou a intenção de prejudicar da pessoa que age é obscurecido ou minimizado através da transferência de sua responsabilidade pela ação para uma autoridade. Neste caso, suas condutas são significadas como decorrentes de “ordens superiores”, fazendo com que o agente não se sinta responsável por elas. Com isso, por não se representar como o real ator de seus atos, o indivíduo se isenta de reações autocondenatórias.

### 3.5.2- *Justificativa Moral*

Atentemo-nos agora às justificativas dadas para não se agir moralmente: “Não há limite para o que estou autorizado a fazer para arrancar dele a informação que preciso, **que o Brasil precisa para que eles não vençam.** (...) enquanto **salvo a pátria** também estou exercendo a minha liberdade ao extremo” (VERÍSSIMO, 2017, grifos nossos).

Através do mecanismo “justificativa moral”, a conduta prejudicial é transformada em moralmente aceitável ao ser retratada como socialmente válida ou com propósitos morais. Com esta redefinição, as pessoas justificam para si mesmas a moralidade de suas ações, preservando a imagem de si como agentes morais enquanto provocam efeitos deletérios aos outros, se livrando da autocensura.

### 3.5.3- *Desumanização*

Como entender a lógica deste desengajamento? Estejamos atentos aos escritos do escritor brasileiro:

(...) o inimigo à minha frente **é um ser indefinido. Humano não é. É um subversivo, um desalmado, uma coisa abjeta.** (...) Ele é **um ser sub-humano**, mas um ser sub-humano falante. (...) Posso fazer o que

---

<sup>41</sup> Disponível em: <http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/editoria.php?c=242093>

quiser com **o animal**. (...) Se ele fosse um ser humano, e não uma **coisa abjeta**, também teria uma noção filosófica do momento que estamos vivendo, ele e eu. (VERÍSSIMO, 2017, grifos nossos)

Percebe-se que, por meio da “desumanização”, se retira da pessoa suas qualidades humanas. Com isso, sente-se o outro como desprezível. Assim, como a “(...) força da autocensura moral depende parcialmente de como os perpetradores veem as pessoas que tratam mal” (BANDURA, 2015, p. 37), a não percepção do outro em termos humanitários impede a ativação de reações emocionais de empatia através da percepção de similaridades e do senso de obrigação sociomoral. Portanto, torna-se mais fácil o maltrato a pessoas desumanizadas, pois nesta condição se anulam a aflição pessoal e a autocondenação.

#### 3.5.4- *Atribuição de culpa*

De quem é a culpa, ou, é culpado ou inocente? Em inúmeras vezes, o mecanismo de “culpabilização” da vítima se impõe como a explicação plausível para uma ação não moral. Quem nunca ouviu as explicações fundadas nessa lógica para o fato de que uma mulher seja violentada, por exemplo, por “estar provocativa usando uma saia curta”? Certamente, um recurso autoexonerativo para a conduta imoral. Desta forma, os indivíduos são vistos como culpados por suas condições de vitimização, de sofrimento. Além disso, os autores dos maltratos tendem a se ver como vítimas sem culpa, atribuindo como causa de suas condutas nocivas uma forçosa provocação por parte dos que assim são vistos como responsáveis e, por isso, merecedores das agressões. O abuso, portanto, torna-se “justificável” aos olhos de quem, inclusive, passa a se sentir no direito de maltratar.

#### 3.5.5- *Linguagem eufemística*

Outra possibilidade de “estar bem consigo mesmo” é a utilização de linguagens eufemísticas que explicam e justificam uma ação imoral. Para os que a utilizam, “(...) a morte de inocentes em contexto de guerra é um dano colateral” (BANDURA, 2015). Assim, através do uso da linguagem eufemística, atitudes que, a priori, são danosas se tornam “respeitáveis”, “aceitáveis”. Isso porque acabam assumindo aparências muito distintas do que, de fato, elas são. Para Bandura (1999, 2015), ao serem

camufladas através do uso de linguagem saneadora, as atividades perniciosas perdem muito de sua repugnância. Em guerra, os soldados, por exemplo, não matam as pessoas, mas as “dispensam”. Enfim, as pessoas tendem a se comportar de forma muito mais nociva quando as agressões são verbalmente saneadas (IDEM).

### 3.5.6- *Comparação vantajosa*

Enquanto brasileiros, impregna-se na memória a eternizada mensagem atribuída a um dos mais clássicos políticos – Paulo Maluf. Terá dito ele: “Se está com desejo sexual, estupra, mas não mata”. Mais um exemplo de desengajamento moral em nosso cotidiano: através da “comparação vantajosa”, as atitudes prejudiciais são consideradas pequenas se comparadas a outras que poderiam ser piores. Com isso, o efeito autoexonerativo reside no contraste entre as duas ações, através de um cálculo utilitário baseado na relação entre custo e benefício. No caso de nosso exemplo, percebe-se que o estupro, para tal personagem histórico, tem na ordem para não matar a sua “autorização”.

### 3.5.7- *Desprezo, minimização ou distorção das consequências*

“Sedém macio, confeccionado em lã ou espuma, não causa dor<sup>42</sup>”. Esta é a concepção de um grupo que defende a realização de rodeios no Brasil sobre a cinta que, em seu uso nos animais, funciona através da constrição da virilha, região sensível onde se localizam os genitais.

Através do “desprezo ou distorção das consequências”, o mal que é causado é negligenciado, minimizado ou, até mesmo, retoricamente evitado. Para Bandura, quando as pessoas procuram atividades que são nocivas aos outros por razões atreladas ao ganho pessoal ou à pressão social, elas tendem a evitar encarar o mal que provocam, minimizando-o. Caso a minimização não tenha êxito, a causa do mal pode ser desacreditada. Desta forma, como os resultados nocivos das atitudes de agressão são ignorados, distorcidos ou minimizados, poucas são as razões para que

---

<sup>42</sup> Alegação dos defensores de Rodeios no Brasil, disponível em <http://www.robertotripoli.com.br/site/imagens/noticias/alegaes%20dos%20defensores%20dos%20rodeios>, acesso em 30/04/2017

as autossanções sejam ativadas, tornando-se mais fácil maltratar os outros, dada a invisibilidade do sofrimento alheio.

### 3.5.8- *Difusão de responsabilidade*

“Todos fazem!”. Eis o sentido comum dado às justificativas que correspondem à “difusão de responsabilidade”. Conforme este mecanismo, é sugerido que as ações danosas emergem de imposições sociais ou de outros, diminuindo a sensação de responsabilidade individual. As condutas prejudiciais, portanto, são naturalizadas ao serem inseridas em uma suposta lógica coletiva. Para Bandura, “(...) quando todos são responsáveis, ninguém se sente responsável” (2015, p. 33), e a ação coletiva se torna um forte recurso para enfraquecer a agência moral, já que o dano provocado por um grupo pode ser largamente atribuído ao comportamento de outros. Sob a responsabilidade do grupo, as pessoas tendem a agir de forma mais cruel do que quando se veem individualmente responsáveis por suas ações<sup>43</sup>.

Todas essas manifestações de desengajamentos levam ao próprio desengajamento diante da conduta repreensível. Isso se manifestaria em quatro momentos distintos do processo autorregulatório que agrega os oito mecanismos apresentados: (a) ressignificação da conduta em si de forma com que ela não possa ser vista como imoral, (b) minimização do papel dos perpetradores diante de suas condutas, (c) distorção das consequências decorrentes das ações e (d) modo como as vítimas da conduta imoral são consideradas, seja na desvalorização de suas condições humanas ou na atribuição de culpa pelos maltratos cometidos contra si. Observamos, em Figura 2, a distribuição dos mecanismos de desengajamento moral conforme esses momentos:

---

<sup>43</sup> Em capítulos anteriores, lembramos que essa “lógica de grupo” já teria sido amplamente estudada na literatura sobre bullying e mesmo na Psicanálise Freudiana.

Figura 2 – Mecanismos pelos quais as autossanções morais são seletivamente ativadas e desengajadas do comportamento prejudicial em diferentes pontos do processo regulatório



Fonte: Bandura (2015, p. 22)

Assim, Bandura, ao propor os mecanismos de desengajamento moral como formas com as quais os sujeitos evitam as autopunições diante das condutas imorais, atribui validade à premissa pela qual o homem, diante da moral (ou, conforme vimos, de sua falta), não se abstém da manutenção do bem a si no significado que atribui à sua conduta. Seja ela motivada para o *bem* (do outro) ou não. Todavia, em sua sistematização Bandura, que opta por estudar os desengajamentos morais a partir de seu próprio modelo teórico, não os dispõe de forma hierárquica. Confere, portanto, o mesmo *topos* a todos os mecanismos, os quais podemos pensa-los, aliás, em termos de uma espécie de “anestesia” que de acordo com a TSC permite ao sujeito uma posição confortável diante de sua pouca apropriação da moral em determinadas situações.

Anestesia, inclusive, que alivia os sintomas da “dor da consciência” que se manifestaria, na ausência da própria anestesia, através da culpa, vergonha, repulsa, arrependimento... enfim, sentimentos que, para a Epistemologia Genética piagetiana, se manifestam quando o sujeito se vê em contradição com aquilo que eleger como valor para si, indicando exatamente qual fora o investimento dado por ele.

Não obstante, nesta mesma direção não é para qualquer “dor” mencionada que se dão os efeitos anestésicos. Isso porque as “dores” se manifestam com diferentes intensidades conforme diferentes condições morais – heteronomia ou autonomia – nas quais os sujeitos podem se situar. É neste sentido que, na perspectiva da Epistemologia Genética, os desengajamentos morais seriam uma espécie de “fotografia” de certa moral “não contratual” – a heteronomia - ou do agir “segundo o

dever” – sistema em que o valor moral é fraco porque periférico, pouco eleito e pouco conservado. Neste caso, o que é mais forte é a necessidade de se manter uma justificativa para conservar o respeito do outro a si – a autoimagem positiva, mas que não integra um elemento moral a si e ao outro (que poderia tomar o nome de “ética” ou, ainda, sob a ótica piagetiana a própria autonomia no que ela prescinde da supremacia da força de vontade para uma escolha moral).

Desengajar-se moralmente, portanto, significa agir heteronomamente – quando o princípio da ação não é visto de modo a ser universalizável e a garantir a necessidade do bem a mim e ao outro (o que seria, neste caso, engajar-se moralmente).

O fato é que trazer o modelo teórico de Bandura para a Psicologia Genética não significa desconsiderar a TSC no que se refere à explicação dos juízos e ações humanas. Sabemos o quanto Bandura incorporou as explicações dos desengajamentos ao seu modelo teórico que é diferente, em termos de gênese e funcionamento, do modelo piagetiano.

Contudo, é atribuir a quem de direito o fato de ter “nomeado” com precisão as diferentes formas de abster-se da moral. Isto posto, é preciso mais uma explicação: o fato da escolha por um outro modelo de análise dos constructos sobre os quais se daria o funcionamento desses mecanismos se dá pelo compromisso com a configuração dada historicamente pelos estudos da moral: os desengajamentos morais podem ser indicativos de mecanismos cognitivos pelos quais os sujeitos hierarquizam um valor e a própria escolha que é movida pelas inclinações. São hierarquizáveis porque há no homem condutas melhores ou piores, mais morais ou menos. Por esta razão, optamos pela explicação desse constructo banduriano a partir de todas as hipóteses lançadas anteriormente pelas pesquisas que se propuseram ao entendimento da moralidade humana. Em nosso capítulo sobre o método, a seguir, explicaremos a inserção do modelo teórico dos desengajamentos morais no modelo da Epistemologia Genética, a partir de Piaget e de Kohlberg. Inserção que, da mesma forma que nos levou à elaboração de categorias de desengajamento moral, nos levou à criação de categorias de engajamento, visto que nossa escolha nos impera a não prescindir de tal hierarquia estabelecida desde os desengajamentos até os engajamentos morais.

### 3.6- *Do desengajamento de quem educa diante do bullying: onde pretendemos chegar?*

Estivemos neste capítulo, até aqui, dispostos a reconstruir a trajetória do pensamento filosófico e científico para compreender a mais humana de nossas condições – a moral – e como nessa mesma condição humana é possível a falta dela.

O fato é que adentramos agora na necessidade que nos impusemos de pensar essa díade *presença e falta* para aqueles cuja tarefa é, no mínimo, a tomada de consciência da responsabilidade de “humanizar” aqueles que são ainda “candidatos à humanidade” (ARENDDT, 2009).

Assim, temos por hipótese (que nos levou à presente investigação) que, além da desinformação de nossos “humanizadores” quanto a essa violência chamada bullying que tomamos como tema, há também a tendência de se menosprezar este tipo de vitimização, pois pouco afeta diretamente a autoridade em questão. Ao julgá-la como “natural” entre crianças e jovens ou como forma de aprendizagem, os educadores, quando percebem o fenômeno, parecem se valer de desengajamentos morais através dos quais, além de diminuir ou, até mesmo, refutarem o problema são impossibilitados de agir em prol de sua superação.

É possível, assim, que ao analisar as situações de violência na escola possa-se encontrar também entre professores formas de desengajamentos morais que expliquem como julgam as situações problemas pelas quais os personagens envolvidos em situação de bullying passam. É comum, por exemplo, frases do tipo: “Esse menino merece apanhar”, como um processo de culpabilização da vítima ou, então, “ele não vai dar em nada” como desumanização. Há ainda, entre professores e diretores, explicações do tipo “isso é problema da família que não educa, caráter vem de casa” como formas de terceirização ou de transferências de responsabilidades – todas formas de desengajamentos morais propostas teoricamente por Bandura como possíveis justificativas dadas a uma escolha moral.

Parece-nos evidente que para saberem lidar com situações de conflitos interpessoais, principalmente como o bullying (cujas características são peculiares e exigem um esforço de compreensão dos esquemas psicológicos presentes em cada personagem envolvido para, então, se pensar em formas de intervenção adequadas), é preciso que esses adultos tenham primeiramente construído também estratégias mais assertivas de negociação e resolução de conflitos que requerem, por sua vez,



que esses mesmos adultos possam ter aderido a valores morais de forma mais evoluída, se desengajando menos.

Em outras palavras, para uma intervenção adequada aos problemas cotidianos em que violências como o bullying estão presentes, será preciso que aqueles que educam tenham incorporado à sua própria identidade os valores morais que tanto desejamos como acima das normas sociais e convencionais, sendo, assim, engajados moralmente. Eis, portanto, as relações que pretendemos estabelecer. Isso pois, se concordarmos que menosprezar, diminuir ou agredir, como substratos da violência, são formas de desrespeito, como vimos, estaremos diante de um problema moral em que o respeito e outros valores morais estão ausentes. E, se a moral é uma construção do sujeito, como confirmam os pressupostos interacionistas (PIAGET, 1932/1994), para formar sujeitos autônomos como pretendem as escolas é preciso que seus professores possam ter construído também sua autonomia. Ou, em outras palavras, possam “aderir” a valores morais de forma a conservá-los em suas identidades.

Saber como julgam moralmente uma ação de violência, bem como confirmar ou não que a formação de professores é uma possibilidade para que, mais engajados, os professores possam ter intervenções mais eficazes ao problema do bullying, é o que propomos neste estudo.

É com esse intuito, e certos de que somente quando os professores puderem perceber o bullying como um problema moral é que poderão ser capazes de superá-lo e de assegurar que os conteúdos morais como respeito, justiça, generosidade, tolerância ao diferente e tantos outros ausentes em situações de bullying possam ser trabalhados que passamos, agora, à descrição dos pressupostos metodológicos deste trabalho.

# CAPÍTULO IV

O desejo é a metade da vida.  
A indiferença a metade da morte.

*Khalil Gibran*

## Capítulo 4 - O Método

Entendemos que o reconhecimento do bullying como um problema moral que é merecedor de intervenções necessárias à superação é condição dada *a priori* para que os docentes possam promover estratégias eficazes ao seu enfrentamento, em um ambiente sociomoral em que os valores morais relacionados ao respeito mútuo possam ser desejados e incorporados à identidade de seus alunos. Até porque La Taille (2006, 2009a, 2009b) bem nos indica que a superação das conjecturas promotoras da violência na escola – e, consideramos nós, por decorrência inevitável do bullying – só será possível quando nossos professores reconhecerem a necessidade de que seus educandos *queiram* que os valores morais se tornem o referencial das representações que têm de si. Ora, como será possível os professores atuarem em prol deste objetivo se, por acaso, eles não reconhecerem a moral em sua falta?

Estamos convencidos de que a resposta a esta pergunta, em sua obviedade, não pode ser outra além de “é impossível”. E não há réplica.

É por este motivo – um argumento que confere ao professor uma função central diante da problemática levantada e que deve ser enfrentada na escola – que entendemos estarem postas as justificativas que dão pertinência a este estudo, delimitado metodologicamente como um estudo de campo, de caráter exploratório e comparativo, cujos dados são tratados de forma quanti e qualitativamente. De acordo com Sampieri et al., (2010) e Sampieri, Collado e Lucio (2013), um estudo se define como exploratório quando sua problemática ainda se encontra pouco ou nada explorada cientificamente e, por isso, ainda suscita dúvidas acerca de sua composição. Portanto, é coerente com a adoção de perspectivas consideradas inovadoras acerca de uma determinada temática, como é o caso desta investigação.

Até o momento em que foi realizado o levantamento bibliográfico para este estudo – junho de 2017 – foi encontrado apenas um trabalho (GONÇALVES, 2017) publicado no Brasil sobre a moralidade dos professores considerada através da perspectiva dos desengajamentos morais e relacionada ao bullying. Porém, não encontramos nenhum na literatura internacional. Como procedimentos de busca, nos valem da utilização dos descritores “desengajamentos morais”, “desengajamento moral”, “desengajamento”, “engajamento moral”, “desconexión moral”, “desconexión”, “conexión moral”, “moral disengagement”, “moral engagement”, “disengagement” e

“Bandura” nas bases de dados *online* do Banco de Teses da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, das plataformas Scielo, Lilacs e Athena e do Google Acadêmico. Como a quantidade de trabalhos encontrados mediante tais descritores não foi grande, pudemos avalia-los “um a um”, e não encontramos nenhum que estivesse relacionado aos professores<sup>44</sup>.

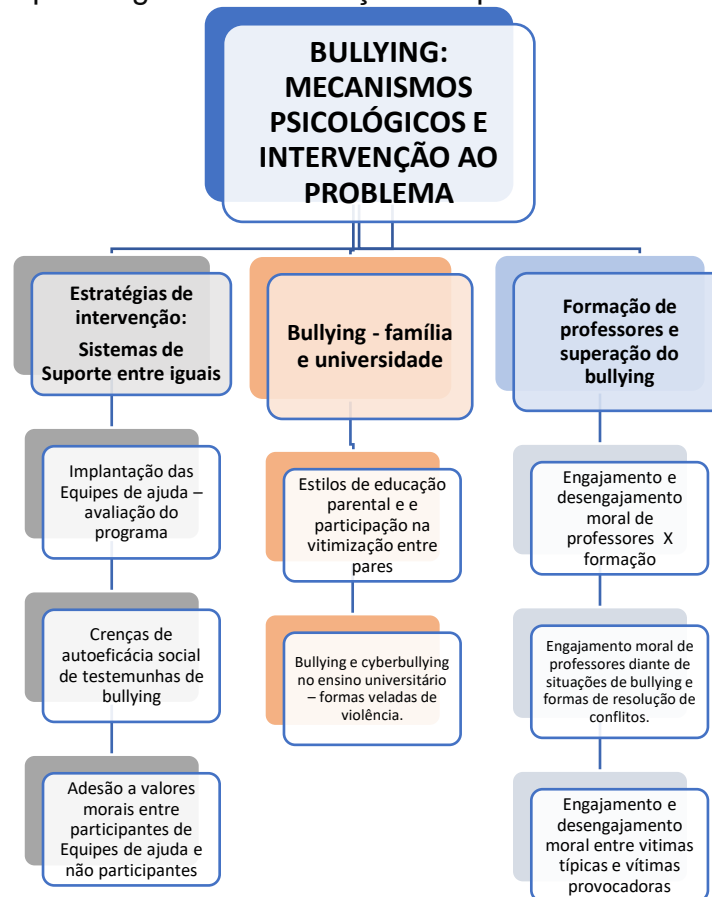
Mesmo assim, foi possível constatar a presença do tema dos desengajamentos em inúmeros artigos que tratam dos envolvidos em situações de bullying ou, então, de grupos ou situações específicas (em guerra, entre militares, na publicidade...), enfim, quase todos nas trilhas dos universos com os quais Bandura demonstra se preocupar.

Vale salientar, enfim, que essa pesquisa se soma a outras que elegem o fenômeno bullying para estudo e compreensão tanto dos mecanismos psicológicos presentes na forma de violência destacada quanto nas formas pelas quais se pode, a partir de sua compreensão, pensar em intervenções eficazes por parte daqueles que educam. Trata-se, portanto, de um dos estudos situados em um conjunto de investigações que se subdivide em três eixos e que são conduzidas sob a coordenação da professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, como pode ser visto em Figura 3, a seguir:

---

<sup>44</sup> O trabalho de Gonçalves (2017), mencionado dentre os que foram encontrados, até o encerramento do levantamento bibliográfico não estava disponível para consulta junto aos bancos de dados. Porém, já nos era de conhecimento.

Figura 3 – Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema



Fonte: Os autores desta investigação

#### 4.1- Problema de pesquisa

Integrando o eixo “Formação de professores e superação do bullying”, fomos motivados pelo seguinte problema de pesquisa: *haverá diferenças nas formas com as quais os professores, considerando a variável formação docente, indicam se engajar ou desengajar moralmente em seus julgamentos diante de situações hipotéticas de bullying?*

Para atender a esse problema de pesquisa são traçados três objetivos que abarcam a temática envolvida – desengajamentos morais, bullying e formação de professores. Na verdade, os objetivos por nós delineados seguem uma lógica do pesquisador genebrino que nos inspira: em se tratando de um novo fenômeno, estude tudo o que estiver ao seu redor! Por essa razão, para responder aos objetivos que

nos colocamos organizamos os dados dessa investigação em 3 estudos que os incorporam. Passemos, portanto, a apresentá-los:

#### 4.2- *Objetivos da pesquisa*

**Primeiro estudo:** a construção e validação de um instrumento de engajamento e desengajamento moral

O primeiro de nossos objetivos que correspondem a este estudo é:

1- Validar um instrumento que aponte os mecanismos de engajamento e desengajamento moral diante de um fenômeno de violência chamado bullying para as amostras selecionadas.

Este estudo foi organizado em função, primeiramente, da pesquisa conduzida por Luciene Tognetta por ocasião de seu estágio probatório na universidade Estadual Paulista (de 2015 a 2017) e apresenta a construção de um instrumento de desengajamento e engajamento moral elaborado por um grupo de pesquisadores orientados pela pesquisadora. Tal instrumento é descrito por nós nesta dissertação e validado para as amostras que foram escolhidas a fim de explicar nosso problema.

**Segundo estudo:** Engajamentos e desengajamentos morais de professores com relação à variável “formação para a convivência escolar e intervenção ao bullying”.

Os objetivos para este segundo estudo são:

1- Identificar os mecanismos autorreguladores que se caracterizam como formas de engajamento ou desengajamento moral demonstrados por educadores frente a situações hipotéticas de bullying;

2- Comparar as formas de engajamento e desengajamento moral demonstradas por professores que tiveram uma formação sobre a temática da convivência moral na escola e a intervenção ao bullying.

Assim, considerando a hipótese de que a formação de professores pode influenciar a maneira pela qual tais engajamentos ou desengajamentos se manifestam, nosso intuito neste estudo é constatar se entre professores que passaram por formações a respeito do tema da convivência moral na escola e aqueles que não tiveram esta oportunidade existem diferenças qualitativas e quantitativas nas formas com que sugerem julgar moralmente tais situações hipotéticas.

Certamente, para responder a esse objetivo será preciso descrever os critérios eleitos para a construção da variável “formação”. Como dissemos em nosso quadro teórico, tal formação escolhida não se restringe à instrumentalização dos que irão intervir nos problemas de convivência na escola. Por isso, está intrínseca em seus conteúdos a reflexão aos próprios valores morais em jogo para aqueles que querem fazer da convivência um valor na escola.

Estará presente, indubitavelmente, a necessária experiência de vivenciar a implantação de um trabalho sistemático, programado e organizado para a intervenção ao bullying, descrito pela literatura como critério para o combate bem sucedido desta forma de violência: a implementação das Equipes de Ajuda. Por conseguinte, haveremos de descrever a escolha intencional e conveniente dos professores cuja participação nesta formação é a variável a ser considerada.

A partir de agora, para este e os demais estudos, os participantes dessa pesquisa serão representados pelo Grupo com Formação e Equipes de Ajuda (COMFEA) e o Grupo sem tal requisito (SEMFEA).

**Terceiro estudo:** a comparação entre as amostras brasileiras e espanholas.

Na certeza de que nossa investigação poderá ratificar a experiência da implantação das Equipes de Ajuda no Brasil, considerando o pioneirismo desta ação, nosso terceiro estudo tem como objetivos:

1- Comparar as formas pelas quais os professores dos grupos COMFEA e SEMFEA se mostram engajados ou desengajados no Brasil e na Espanha.

Este estudo foi desenvolvido por ocasião do estágio junto à Facultad de Educación, Psicología e Trabajo Social da Universidade de Valladolid (Uva), Espanha, transcorrido entre o período de 20/09/2017 a 20/11/2017 sob a supervisão do co-orientador do presente trabalho, o professor Dr. José María Avilés Martínez.

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

#### *4.3- Amostra*

A amostra total para este estudo é formada por 721 docentes, divididos entre 328 pertencentes à amostra brasileira e 393 correspondentes à amostra espanhola. No caso dos professores atuantes em escolas do Brasil, todos eles exercem a

profissão em escolas públicas ou privadas situadas em diversos municípios pertencentes ao Estado de São Paulo: Paulínia, Campinas, São João da Boa Vista, Santa Bárbara D'Oeste, Araraquara, São Carlos, São José do Rio Preto e São Paulo. Desses, 273 fazem parte do grupo SEMFEA (Sem Formação e Equipes de Ajuda) e 55<sup>45</sup> compõem o grupo COMFEA (Com Formação e Equipes de Ajuda). O grupo SEMFEA, por sinal, é formado por 152 (55,32%) docentes que advêm de escolas privadas e 122 (44,68%) de instituições públicas. A média de idade destes professores é em torno de 37 anos. Já com relação aos docentes que pertencem à COMFEA – cuja média é em torno de 40 anos –, 36 (65,45%) são vinculados a escolas privadas e 19 (34,55%) a escolas públicas.

Em Tabela 1, podemos observar a distribuição dos professores brasileiros de acordo com seus respectivos grupos e escolas:

Tabela 1 – distribuição dos professores brasileiros de acordo com seus respectivos grupos e escolas

Escolas	Grupos		Total (n=328)
	SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)	
<i>Públicas</i>	122 (44, 68%)	19 (34,55%)	141 (42,98%)
<i>Privadas</i>	151 (55,32%)	36 (65,45%)	187 (57,02%)

Fonte – os autores desta investigação

Com relação à amostra de professores espanhóis, todos eles atuam em escolas públicas situadas na comunidade autônoma de Castilla y León. Ao contrário do Brasil, existem poucas escolas totalmente privadas na Espanha, sendo estas normalmente de caráter confessional. Há também algumas escolas que se caracterizam como *concertadas*, cuja administração é privada, no entanto, os recursos financeiros necessários à sua manutenção provêm ao mesmo tempo do governo e do pagamento de mensalidades pelos pais ou demais responsáveis legais dos alunos. É principalmente por estas razões que a amostra espanhola foi constituída, em sua totalidade, por professores de escolas públicas, divididos entre 264 (67,16%) pertencentes ao grupo SEMFEA e 129 (32,84%) ao grupo COMFEA.

Outra distinção importante acerca dos universos que marcam a realidade educacional entre os países e que será capaz de incidir nos resultados da presente investigação, como veremos adiante, corresponde à obrigatoriedade instituída em lei

<sup>45</sup> Por se tratar de uma amostra por conveniência, não foi possível a ampliação desta;



através do Decreto 51/2007 e da Ordem EDU/1921/2007 (FRICK, 2016) que, em linhas gerais, outorga desde 2007 que as escolas espanholas situadas em Castilla y León tenham que agregar às suas intenções pedagógicas um planejamento voltado à manutenção da boa convivência escolar, tornando-o, por exemplo, institucionalizado através da elaboração pela comunidade educativa de um Plano de Convivência, o qual estipula e documenta tanto os objetivos que por meio dele são pretendidos quanto as ações a serem empreendidas para que possam ser atingidos.

Na prática, tais condições fazem com que as escolas que contêm Equipes de Ajuda em Castilla y León normalmente também possuam outros tipos de trabalho que, de modo concomitante, são centrados no protagonismo infanto-juvenil e na promoção da boa convivência. Por outro lado e pelas mesmas razões, a ausência das Equipes de Ajuda não significa que não haja outras ações desenvolvidas que visam a promoção das boas relações.

Trata-se, portanto, de características que incidem em nossas próprias hipóteses de investigação, já que os professores brasileiros e espanhóis, a princípio, se situam em universos distintos com relação a uma condição que acreditamos ser importante: enquanto os primeiros parecem exercer a profissão em uma conjectura cuja necessidade percebida de promover a moralidade na escola, de modo geral, ainda é exclusivamente dependente da “boa vontade” do professor – fato causado, inclusive, pelo caráter demasiado subjetivo do assunto quando enunciado em documentos como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1997), cuja menção da necessidade de promover valores morais junto aos alunos é pouco ou nada capaz de incidir, efetivamente, na cultura própria das escolas e no trabalho docente –, os segundos atuam em um sistema educativo cujos meios objetivos de promoção da convivência pautada em atitudes moralmente positivas têm potencialidades suficientes para incidirem na construção do cotidiano pedagógico em que vivem diariamente.

As amostras dos professores brasileiros e espanhóis atuantes em instituições que adotam o trabalho das Equipes de Ajuda foi escolhida de forma intencional, visto que o fato de eles terem passado pela formação continuada, cujas características são descritas logo mais, é critério imprescindível para cumprimento dos objetivos definidos para esta pesquisa. Passemos, portanto, a tratar dos detalhes necessários ao esclarecimento das características da variável “formação de professores” e decorrente constituição do grupo COMFEA.

#### 4.4- A variável “*formação de professores*” e a constituição do grupo COMFEA

No Brasil, a implementação deste sistema de apoio entre pares tem sido elaborada e empreendida pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral, UNESP/UNICAMP), a partir dos estudos do professor José Maria Avilés Martínez (Universidade de Valladolid), em algumas escolas pertencentes a redes públicas e particulares do Estado de São Paulo. As unidades escolares nas quais este trabalho é realizado participam mediante o envolvimento prévio em um programa de implantação da convivência ética na escola conduzido pelo grupo de pesquisa em questão, sob a coordenação geral de Telma Vinha, Luciene Regina Paulino Tognetta e César Augusto Amaral Nunes. Este programa corresponde a um projeto de extensão universitária em que é instituído nas escolas um espaço sistematizado no qual a moralidade e as relações socioeducativas se tornam objetos de apropriação racional por parte dos professores, em um trabalho cuja duração prevista varia de 18 a 24 meses e que visa o desenvolvimento da boa convivência e da resolução construtiva dos conflitos interpessoais.

Em cada escola participante, inicialmente foi feita uma avaliação do clima escolar mediante a aplicação aos alunos (do 7º ano em diante), professores e equipe gestora de questionários construídos e validados (VINHA, MORAES e MORO, 2017) sob a intenção de verificar a percepção acerca das normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que são pertinentes à instituição educativa (VINHA, et. al., 2017). Com isso, de modo geral nas escolas alguns problemas frequentes foram constatados, tais como o monopólio da elaboração das regras escolares pelos adultos, que as impunham aos alunos, e a presença de situações de ameaças, insultos, agressões e desobediência às normas, perante as quais os professores normalmente reagiam mediante a aplicação de sanções expiatórias como, por exemplo, retirar os alunos da sala de aula, aplicar advertências ou suspensões e reivindicar a presença das famílias (IDEM). Por outro lado, de acordo com a percepção dos alunos essas medidas normalmente foram consideradas injustas e ineficazes à resolução dos problemas.

Com base nos dados referentes aos diagnósticos dos climas de cada instituição, foram estabelecidas discussões junto aos respectivos corpos docentes e equipes gestoras de modo que, em conjunto, fosse elaborado o Programa de

Intervenção visando enfrentar as principais dificuldades relacionada ao ambiente sociomoral de cada escola.

Deste modo, trata-se, enfim, de uma formação para os docentes oferecida sob a modalidade de curso de extensão e estruturada sob três principais eixos norteadores: (1) o pessoal, que aborda as influências que o modo de ser e fazer dos professores podem ter especialmente na relação com seus alunos, (2) o curricular, que trata do planejamento e execução das atividades elaboradas visando a formação moral dos alunos e (3) o institucional, composto por atividades que se relacionam com a organização da escola e da classe e que têm como princípio a participação democrática (VINHA et. al., 2017).

De modo geral, as ações na escola que são pertinentes a esse programa de formação correspondem à inserção de uma disciplina na grade curricular semanal das classes pertencentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – além de momentos semanais nas séries iniciais do mesmo nível de ensino – cujo objetivo é estabelecer um momento institucionalizado e sistematizado para que a convivência ética e a moral sejam discutidas, à formação semanal ou quinzenal para todos os professores da escola (geralmente com 160 horas no total), à formação quinzenal para os gestores e professores responsáveis pela nova disciplina (90 horas) – os “professores de referência” –, à instituição de momentos de participação, resolução e mediação de conflitos, ao fomento das propostas de protagonismo infanto-juvenil como, por exemplo, as Equipes de Ajuda, à elaboração coletiva de um Plano de Convivência e ao acompanhamento, por amostragem, as ações implementadas (IDEM). Paralelamente, os profissionais das escolas abrangidas participam de um ambiente colaborativo online onde compartilham as percepções relacionadas à implementação dos trabalhos junto aos alunos.

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

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

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

Paralelamente, os professores de referência também são trabalhados – em uma carga horária estipulada em torno de 20 horas – conteúdos motivados pelos objetivos de:

- Despertar a necessidade de envolver alunos e professores na fomentação de um espaço onde as relações sejam pautadas no respeito mútuo constituindo um projeto anti-bullying. Dentro desta perspectiva, apresentar a proposta das Equipes de Ajuda (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013), como uma forma de protagonismo infanto-juvenil;
- Conhecer e criar estratégias de trabalho em aulas de “Convivência” sobre o tema bullying;
- Conhecer e implantar nas aulas de “Convivência” estratégias de combate ao cyberbullying;
- Envolver os alunos no diagnóstico dos problemas de violência entre pares de cada sala de aula para fomentar os projetos *antibullying*, assim como, depois, a elaboração conjunta do programa *antibullying* para a escola;
- Desenvolver com os alunos, durante as aulas ministradas na nova disciplina inserida na grade curricular, práticas e atividades que trabalhem o autoconhecimento,

a escuta ativa, as formas assertivas de resolução de conflitos e a superação de formas de desengajamento moral – todas relacionadas ao bullying e cyberbullying;

- Conhecer formas de intervenção direta ao problema, utilizando-se dos fundamentos do método Pikas<sup>46</sup>;

- Conhecer e implantar as “Equipes de Ajuda”, uma das formas de protagonismo juvenil;

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

#### 4.5- Sobre as Equipes de Ajuda

No universo escolar, para que possam desempenhar as tarefas que concernem às Equipes de Ajuda (ou, EAs), os alunos são previamente escolhidos entre os próprios alunos a partir de uma dinâmica voltada inicialmente à reflexão de valores como solidariedade, ajuda, respeito e confiança para que, posteriormente, seja solicitado para cada um dos participantes que identifique, de modo anônimo, qual dos colegas da sala melhor apresenta tais valores. Com isso, os 3 alunos da sala considerados, aos olhos dos demais, como mais próximos das características elencadas são escolhidos para pertencerem à Equipe de Ajuda da Escola, consumando tal participação mediante a manifestação de consentimento<sup>47</sup>.

Em seguida, os agora “membros das EAs” recebem uma formação de 8 horas, em um “Dia de Formação” conduzido por pesquisadores do GEPEM, na qual se procura fazer com que eles construam os conhecimentos que, de forma sucinta, podem ser visualizados através do esquema em Quadro 2:

---

<sup>46</sup> “Método de Preocupação Compartilhada” de autoria do professor Anatol Pikas;

<sup>47</sup> as características dessa proposta para chegar na escolha dos alunos será descrita em outra investigação do grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Luciene Tognetta, no caso, a de Luciana Zobel Lapa;

Quadro 2 – Dinâmicas e conteúdos relacionados com a formação das EAs

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

Fonte: Avilés Martínez (2013)

Tais conhecimentos são necessários para que possam desenvolver ações como:

- Acolher aos alunos recém-chegados e facilitar sua integração no grupo;
- Ajudar os alunos que se sentem excluídos, com dificuldades pessoais mediante as quais que necessitem ser escutados ou que precisem de companhia;
- Detectar conflitos, analisá-los e buscar possíveis soluções, intervenções ou encaminhamentos;
- Ajudar os companheiros nas pequenas tarefas, momentos ou situações em que encontrem maiores dificuldades;
- Promover e participar, junto com os professores, de ações para melhorar a convivência, o respeito mútuo o cuidado do entorno e das pessoas;
- Participar das reuniões das Equipes de Ajuda, as quais serão posteriores a esse dia de formação inicial, normalmente em período quinzenal;
- Acompanhar a intervenção a vítimas e agressores, quando solicitados pelos professores tutores.

Dada a importância que esse “Dia de Formação” tem para a própria formação do professor diante de sua tarefa de promover ações que visem a diminuição do bullying em sua escola – dentre as quais o protagonismo infanto-juvenil, principalmente por sua função preventiva (AVILÉS MARTÍNES, 2012), se faz essencial – ter estado presente neste dia é critério para que, no caso da presente investigação, ele possa fazer parte dos docentes pertencentes ao grupo COMFEA (Com Formação e Equipes de Ajuda).

Com relação às demais formas que são abrangidas dentre os Sistemas de Apoio entre Iguais, tais como a Mentoria, Mediação, Tutoria etc. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018, no prelo), as Equipes de Ajuda podem ser consideradas como um dos sistemas mais simples, já que não exigem dos alunos habilidades demasiadamente sofisticadas para que possam atuar (AVILÉS MARTÍNEZ e DAUD, 2017). Portanto, se trata de um método altamente recomendado para o fomento do protagonismo infanto-juvenil em escolas que, anteriormente, não apresentam em suas histórias esta tradição.

Por ocasião de nosso estágio junto à Universidade de Valladolid, Espanha, a partir de visitas realizadas em escolas onde há Equipes de Ajuda e demais Sistemas de Apoio Entre Iguais foi possível constatar que praticamente todos os alunos que exercem sistematicamente trabalhos de protagonismo que exigem habilidades mais sofisticadas foram, anteriormente, membros das EAs, consolidando, juntamente com o fato de a experiência da ajuda proporcionar a empatia necessária às demais formas de protagonismo, os argumentos pelos quais optamos por sua implementação nas escolas brasileiras em questão – marcadas pela ausência de tradição em trabalhos com objetivos parecidos.

Reiteramos, com base nas considerações de Avilés Martínez (2013), que na sequência desta formação inicial dos alunos é fundamental que haja na escola ao menos um professor que possa se reunir periodicamente com os membros das EAs para prestar-lhes assessoria e supervisionar as suas ações. É por isso, também, que eles precisam receber previamente formações a respeito destas funções, o que aconteceu no Brasil<sup>48</sup>.

Ao mesmo tempo, o autor salienta que ao êxito das ações desempenhadas pelas EAs é imprescindível o apoio da equipe gestora da escola, sendo necessária a elaboração de um Plano de Convivência que se constitua através de uma linha de trabalho baseada em valores morais. Sobre este plano, se trata, basicamente, da elaboração prévia de ações intencionais a serem desenvolvidas na escola visando o desenvolvimento e manutenção da boa convivência. Mais adiante, quando adentrarmos no terceiro estudo que compõe esta pesquisa, abordá-lo-emos de modo mais específico. Porém, por hora é importante demarcar que as instituições educativas que se propõem à implementação das EAs devem fazê-lo por meio de sua reconfiguração política, pedagógica e organizativa, já que a colaboração de todas as

---

<sup>48</sup> A descrição da forma como se dão as reuniões de acompanhamento também fazem parte do trabalho de Luciana Zobel Lapa;

instâncias da comunidade educativa é imprescindível à validação e efetividade desse trabalho.

#### 4.6- *Instrumento de investigação*

O instrumento (em APÊNDICE A) para a coleta de dados foi construído com base em uma versão adaptada para adultos de um questionário sobre a mesma temática para adolescentes, validado por ocasião de outras investigações (TOGNETTA e ROSÁRIO, 2013; TOGNETTA et al, 2015). Mais adiante, na apresentação dos resultados, serão descritas as etapas de construção e validação do mesmo.

Participaram da construção deste instrumento de investigação a professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara, Rafael Petta Daud, mestrando do mesmo programa, Natália Cristina Pupin, graduanda em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus Araraquara e Dra. Catarina Carneiro Gonçalves, professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus de Areias – todos pesquisadores que estudam as temáticas bullying e moral e que têm realizado pesquisas sobre elas.

Quanto à autorização do Comitê de Ética para a utilização deste instrumento, foi concedida através da apresentação desta pesquisa ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, através da Plataforma Brasil. Desta forma, esta pesquisa foi autorizada pelo mesmo Comitê sob o número CAAE 54063516.1.0000.5400.

Quanto aos procedimentos para a aplicação de sua versão final, inicialmente contatamos as escolas em que atuam os professores pesquisados a fim de que obtivéssemos a anuência de suas respectivas equipes gestoras. Após a manifestação de concordância, foram agendados horários para que os docentes pudessem participar deste procedimento, na maioria das vezes durante encontros de planejamento coletivo ou de formação docente. Todos os participantes demonstraram consentimento através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, em APÊNDICE B), cujas orientações preveem, dentre outras coisas, que o professor tenha sua identidade preservada pelo anonimato e que possa a qualquer momento desistir da participação. Com isso, os questionários foram aplicados de duas formas:



de modo impresso ou via *online*, através da ferramenta digital *SurveyMonkey*. No entanto, todos os professores participantes, seja através do preenchimento do instrumento impresso ou de sua versão digital, sempre estiveram acompanhados de um pesquisador ou colaborador responsável, o qual esteve disponível a fim de propiciar qualquer orientação que, eventualmente, pudesse se fazer necessária<sup>49</sup>.

Explicitadas as questões metodológicas, passemos para a apresentação e discussão dos resultados.

---

<sup>49</sup> Aqui, merece menção nosso especial agradecimento a Ana Luiza de Mattos, Catarina Carneiro Gonçalves, Darlene Ferraz Knoener, Larissa Di Genova, Luciana Zobel Lapa, Natália Cristina Pupin, Raul Alves de Souza, Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim, Sandra Trambaiolli De Nadai, Thais Cristina Leite Bozza e Vitor Yamaguti Muno, os quais participaram, sempre com muita predisposição, como colaboradores desta pesquisa;

# CAPÍTULO V

Goza e faz gozar, sem fazeres mal nem a ti próprio,  
nem a ninguém, eis, suponho eu, toda a moral.

*Sébastien-Roch Nicolas de Chamfort*

## Capítulo 5 – Resultados e discussão

### 5.1- *Primeiro estudo: a construção e validação de um instrumento de engajamento e desengajamento moral*

Este estudo visa descrever o processo de construção e validação realizado nas pesquisas de Tognetta (2017) e nesta atual investigação. Começamos tal descrição.

A pesquisa piloto que culminou na formulação de sua versão final se desenvolveu em diversas fases, encetadas a partir de uma primeira versão do instrumento bastante parecida com a anterior destinada a adolescentes. Foi composto por duas histórias hipotéticas nas quais o bullying escolar acontece, uma a partir de uma “vítima típica” e a outra com uma “vítima provocadora” (OLWEUS, 1993; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

A primeira história retratava situações de intimidação empreendidas por um grupo de alunos a um menino de olhos puxados que, por isso, era apelidado por todos de “Japinha”. De aspecto frágil e notória timidez, Japinha era coagido por seus colegas intimidadores a pagar-lhes lanches e refrigerantes todos os dias. Caso não o fizesse, os intimidadores, conforme suas ameaças, iriam dizer aos seus pais que ele estava envolvido com o uso de drogas. Como seus pais eram muito rígidos, sem saber o que fazer para se livrar das chantagens Japinha cedia e pagava a conta de várias pessoas do grupo.

Na segunda história, a personagem principal era Thereza, uma menina que gostava de trajar roupas que, em nossa cultura, geralmente são consideradas masculinas. Além disso, procurava sempre estar próxima aos garotos de sua sala, sendo que para chamar a atenção dos colegas tinha o costume de falar alto. Paralelamente, Thereza tendia a se afastar das meninas, que reagiam ao distanciamento chamando-a de “sapatão”, fato que provocava gargalhadas de seus colegas e seu choro compulsivo.

No total, 14 alternativas de múltipla escolha seguiram cada situação. Dessas, 08 correspondiam às formas de desengajamento moral (a partir de agora, DM) descritas por Bandura (1999; 2015), já apresentadas anteriormente, e 06 eram indicativas de engajamento moral (a partir de agora, EM), elaboradas à luz da teoria de Kohlberg sobre os níveis de desenvolvimento moral, conforme já explicamos. Portanto, as 06 opções de EM foram divididas em 02 alternativas de engajamento por

motivações egocêntricas (nível pré-convencional), 02 de engajamento de modo sociocêntrico (nível convencional) e 02 pelo reconhecimento do princípio moral propriamente dito (nível pós-convencional). Todas as alternativas foram dispostas de forma randomizada para que, conforme orientação indicada no instrumento, os respondentes pudessem assinalar quantas e quaisquer opções quisessem para explicar cada história, de acordo com seus julgamentos. Até aqui, o atual instrumento nada teria, enquanto forma e conteúdo, de distinto de seu anterior.

Portanto, na “fase A” da pesquisa piloto o instrumento foi impresso e aplicado a 62 respondentes, estudantes de graduação em Pedagogia escolhidos em uma amostra por conveniência pertencentes à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esta amostra foi escolhida por ocasião de outro trabalho de investigação (GONÇALVES, 2017) que, ao eleger os DMs enquanto categoria de análise e compartilhar a utilização do mesmo instrumento para coleta de dados, estava em curso durante a realização deste estudo, compondo o mesmo eixo de investigação – formação de professores e superação do bullying, já descrito anteriormente em Figura 3 – conduzido sob a orientação da professora Dra. Luciene Tognetta.

Com esta aplicação, constatamos uma alta incidência de EMs e uma baixa frequência de DMs. Além disso, também verificamos que as questões majoritariamente assinaladas se repetiam de forma praticamente invariável, ao passo que algumas alternativas não foram indicadas nenhuma vez, principalmente as referentes a categorias de DM mais evidentes, provavelmente por serem “politicamente incorretas”. Finalmente, 49 respondentes (praticamente 80% do total), indicaram apenas alternativas de EM, sinalizando que a moral estereotipada poderia facilmente estar sendo reconhecida pelos professores em formação (fato possível mesmo quando a moral não está verdadeiramente incorporada à identidade dos sujeitos).

Com base neste conjunto de observações, constatamos que a confiabilidade teórica dos resultados poderia estar comprometida. Nossa hipótese, neste momento, foi a de com o instrumento inicial, dada a sua elaboração original para um estudo envolvendo adolescentes, não conseguimos identificar em adultos (professores em formação inicial) as formas mais sutis de DM e as mais evoluídas de EM.

Depreendemos, então, a necessidade de adaptação linguística do questionário à percepção dos docentes, pois os exemplos iniciais correspondentes a cada forma

de EM e DM haviam sido formulados através da categorização de depoimentos dados por adolescentes diante das situações de bullying apresentadas.

Desta forma, iniciamos a “fase B” da pesquisa piloto retirando as alternativas de múltipla escolha do instrumento inicial e inserindo, em cada história, a seguinte consigna:

Imagine agora que você esteja na sala de professores e que um colega seu pergunte sobre o caso de... que está acontecendo em uma sala de aula. Escreva como você contaria a ele essa história emitindo sua opinião sobre o caso em questão (em seu relato, você pode escrever sobre o que você acha do que tem acontecido e por que isso tem acontecido).

Em seguida, apresentamos esta nova versão, agora com respostas abertas, a 50 respondentes escolhidos aleatoriamente entre professores de educação básica atuantes em escolas públicas do Estado de São Paulo, pedindo-lhes que respondessem de acordo com a consigna de cada história.

Paralelamente, reformulamos a segunda história, substituindo Thereza por um menino chamado Paulo, buscando evitar o estabelecimento do gênero como uma variável. Com isso, tínhamos um novo enredo:

Paulo era um garoto alto e magro. Vivia entre as meninas e detestava jogar futebol com os outros garotos de sua classe. Tinha voz fina e gostava de cantar e dançar com as meninas. Gostava de pintar os cabelos e, na última semana, apareceu na escola com os cabelos completamente descoloridos. Os garotos da sala tiram sarro dele e o chamam de “Madona”. Toda vez que isso acontece, Paulo tem ataques histéricos, ataca os colegas com tapas e se queixa para os professores fazendo com que também o chamem de “Foqueira”.

Com base nas histórias e nas categorias encontradas, elaboramos novamente 14 alternativas para cada história, distribuindo-as em 08 opções de DM e 06 de EM. As alternativas indicadoras de EM, desta vez, foram divididas em 03 alternativas de EM por convenção e 03 de modo pós-convencional. Fizemos esta opção por observarmos que as alternativas indicadoras de EM por motivações egocêntricas (nível pré-convencional) poderiam se confundir com as alternativas relacionadas aos DMs, pois as primeiras, dadas a sua natureza, nem sempre seriam concernentes à ação em prol de um valor moral e assim criariam certa instabilidade no modelo que deveria ter, a nosso ver, dois eixos bem definidos – EM e DM.

Após randomizarmos as alternativas e reinserirmos a orientação em cada história para que os respondentes assinalassem quantas e quaisquer opções que poderiam ser explicativas às situações das vítimas, aplicamos esta nova versão a 46 professores escolhidos aleatoriamente dentre os que atuam em escolas públicas dos estados da Paraíba e de São Paulo.

Durante os procedimentos desta aplicação, constatamos que os respondentes manifestaram dificuldades relacionadas ao não entendimento de algumas alternativas. Além disso, os resultados referentes à segunda história não apresentaram diferenças significativas em relação à primeira versão do instrumento, fato que fez com que descartássemos a hipótese de que o gênero poderia ser uma variável capaz de interferir nas respostas.

A partir destas percepções, na “fase C” da pesquisa piloto reformulamos as alternativas em que os respondentes manifestaram dificuldades de entendimento e a segunda história, substituindo “Paulo” por “Paula” na versão final que apresentaremos a seguir.

Seguindo a recomendação de Pasquali (2003), submetemos a versão final do instrumento à Análise dos Juízes, ou seja, uma apreciação realizada por especialistas no constructo a ser mensurado para avaliar se os itens se referem, em termos de conteúdo, ao que se pretende medir. Portanto, esta função foi exercida pelos professores Dr. José María Avilés Martínez, da Faculdade de Educação e Trabalho Social da Universidade de Valladolid (Espanha) e Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que avalizaram a sua adequação teórica aos objetivos propostos. Faltaria, assim, a validação estatística para o instrumento no Brasil.

#### 5.1.1- *O instrumento em sua versão final*

Nosso instrumento de investigação para esta pesquisa, em sua versão final, é composto por duas histórias hipotéticas de bullying. A primeira delas descreve a situação de “Japinha”, uma vítima típica, conforme observamos a seguir:

Numa sala de aula há um aluno que todos chamam de “Japinha”. Ele tem olhos puxados, é bastante quieto e não participa das conversas entre os outros meninos durante a aula. Todos sabem que sua família voltou do Japão, para onde foi trabalhar e ganhar algum dinheiro. Diariamente, um grupo de três alunos da classe, liderado por Jorge, o

faz pagar lanches e Coca-Colas para eles. Jorge ameaça Japinha dizendo que, caso se negue a pagar, irá inventar aos seus pais e professores que ele usa drogas. Temendo que seus pais fiquem sabendo (afinal, são muito rígidos), Japinha paga a conta de Jorge e dos colegas. Na classe, mesmo os que não são do grupo de Jorge aproveitam os lanches e Coca-Colas, que são divididos entre todos.

Já a segunda história descreve o caso de Paula, uma vítima provocadora.

Vejamos:

Paula é uma menina que ninguém quer no grupo. Todas as vezes que alguém começa um assunto, Paula se intromete e parece querer mostrar que sabe mais que todos. As meninas acham que ela é “metida” e se afastam dela. Além disso, quando fala, Paula é tão exagerada que chega, sem querer, a cuspir nas pessoas, o que faz com que os colegas a chamem de Nojenta. Os alunos da sala criaram uma página no Facebook com a foto da turma toda segurando um guarda-chuva com a seguinte legenda: “Pode vir, Paula, estamos preparados com o guarda-chuva”. Quando soube, Paula agiu como sempre faz – agrediu a todos com tapas e postou comentários ofensivos utilizando-se de palavrões, xingamentos e gestos obscenos.

Ao final de cada história, 14 alternativas, distribuídas em 08 categorias de DM e 06 possibilidades de EM, foram dispostas de forma randomizada, com o seguinte indicativo: **“Para explicar o que acontece nesta situação descrita, assinale as alternativas com que você concorda. Você pode assinalar quantas alternativas quiser”**.

As seis alternativas indicadoras de EM em cada história se dividiram em dois tipos de engajamento: o primeiro deles, sob a perspectiva da moral pela convenção social, diz respeito às respostas em que o conteúdo moral é compreendido pelo sujeito enquanto necessário, mas a explicação dada refere-se a algo que é muito dito ou utilizado socialmente, assumindo a aparência de “politicamente correto”. Assim, na história de Japinha as alternativas de EM por convenção social são:

1. *Algo deve ser feito, porque o respeito é essencial.*
2. *Jorge não respeita Japinha. Algo tem que ser feito, já que há uma lei que garante o combate ao bullying.*
3. *Nos dias de hoje, a intolerância deve ser combatida.*

Na história de Paula:

1. *É preciso garantir o respeito entre os alunos, afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto.*
2. *Algo deve ser feito, porque esse tipo de comportamento é intolerável.*

3. *A escola deve conscientizar a todos sobre os valores morais que estão perdidos nessa geração.*

A segunda forma de EM corresponde à escolha moral por princípio, ou seja, de modo não condicionado à sua presença ou não nas convenções sociais. Na história de Japinha, as alternativas referentes ao EM por princípio são:

1. *Os professores são os principais responsáveis pela solução desse problema*

2. *Todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados*

3. *A escola não deve ignorar que esse é um problema moral*

Na história de Paula:

1. *Falta aos colegas de Paula reconhecer que ela está sofrendo*

2. *É tarefa da escola a educação moral dos alunos para garantir a convivência respeitosa*

3. *Todos os alunos, mesmo Paula, que age mal, têm o mesmo direito de serem bem tratados.*

Quanto às alternativas referentes às categorias de DM inspiradas nas descritas por Bandura, observemo-las no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Categorias de Desengajamento Moral distribuídas conforme a história de Japinha e a de Paula

<b>CATEGORIA DE DM</b>	<b>NA HISTÓRIA DE JAPINHA</b>	<b>NA HISTÓRIA DE PAULA</b>
Justificativa Moral	Os meninos não são do mesmo grupo de Japinha. Se fossem amigos, não o tratariam mal	Falta educação a Paula. Por isso a tratam mal.
Desumanização	Japinha era muito diferente de todos. Não era normal.	Paula não está se comportando como uma pessoa civilizada, mas deveria se comportar. Desse jeito, Paula nem parece gente.
Deslocamento de responsabilidade	Se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse	Hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem, como deveriam
Linguagem Eufemística	Isso é uma brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da televisão, ganhou tons de violência	Isso que acontece com Paula e sua turma é uma brincadeira muito comum entre os alunos nessa idade. Nossa geração também passou por isso.
Minimização ou Distorção das Consequências	Se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é bullying, os adolescentes nunca terão a oportunidade de enfrentar seus próprios problemas,	Se o professor tiver que parar a todo momento para resolver conflitos, ele não dará mais aula, prejudicando o andamento dos conteúdos



	sendo, portanto, frágeis emocionalmente	
Culpabilização da Vítima	A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo	Paula não se esforça para melhorar o relacionamento dela com os colegas. Agindo dessa forma, Paula dá motivos para os colegas a tratarem assim
Difusão de Responsabilidade	Esses comportamentos são muito comuns nas novelas, filmes e jogos de vídeo game que os alunos jogam	Hoje em dia, a Internet é Terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavrão e comportamentos obscenos
Comparação Vantajosa	Por enquanto, esta situação ainda é "tolerável". Porém, se ela passar do limite, chegando à agressão física, será imprescindível uma intervenção	Paula age de forma desproporcional. Afinal de contas, as outras pessoas não chegaram a agredi-la fisicamente

Finalmente, este instrumento foi traduzido na Espanha, onde sua versão em espanhol (APÊNDICE C) foi submetida aos procedimentos de validação estatística e de conteúdo, sendo considerada validada.

Quanto à validação de nosso instrumento para a amostra brasileira, descrevemo-la a seguir.

#### 5.1.2- A Validação do instrumento para a amostra brasileira

Após encerrarmos a coleta de dados no Brasil, iniciamos os testes para verificar se o modelo original foi capaz de proporcionar um bom ajuste dos dados. Para isso, valemo-nos da análise fatorial confirmatória ou modelo de equações estruturais para mensurarmos a validade de nosso questionário para a amostra brasileira. A escolha pela análise fatorial confirmatória foi dada em função de que o questionário anterior, para adolescentes, já teria sido validado utilizando-se desta conduta. De acordo com Urbina (2007), a validade de um instrumento de investigação corresponde a um critério de medida que ratifica sua qualidade para mensurar aquilo que o pesquisador se propõe a medir. Com base nesta concepção, a autora salienta que a validade depende de testes estatísticos que vão confirmar, ou não, se o instrumento consegue evidenciar as inferências esperadas pelo pesquisador a partir de suas hipóteses teóricas.

Para Pasquali (2003), são três as exigências para a construção e posterior validação de um instrumento: procedimentos teóricos iniciais pertinentes ao constructo, coleta empírica de informações e análises para validação estatística das informações coletadas. Este rigor metodológico é imprescindível à credibilidade

perante a comunidade científica, já que os dados adquirem confiabilidade para que suas implicações possam ser generalizáveis para outros contextos.

Antes da submissão de nosso instrumento de investigação às análises estatísticas voltadas à conferência de sua validade interna e confiabilidade, estabelecemos quatro fatores, ao invés de dois que compunham o instrumento anterior. Sentimos a necessidade de, partindo da perspectiva da moralidade a partir da Epistemologia Genética, apontar as escolhas dos sujeitos como um processo de desenvolvimento.

Com isso, considerando os juízos morais sob a perspectiva de sua evolução, estabelecemos como primeiro fator (F1) as categorias de DM que têm, em comum, a negação do conteúdo moral explicitado. Neste caso, pertencem a F1 as categorias culpabilização, linguagem eufemística, desumanização e justificativa moral. Como F2, foram elencadas as categorias de DM sem a negação do conteúdo moral, o que caracteriza, a nosso ver, um passo neste desenvolvimento, ainda que como desengajamento. Portanto, neste conjunto se inserem a transferência de responsabilidade, difusão de responsabilidade, minimização ou distorção das consequências e comparação vantajosa.

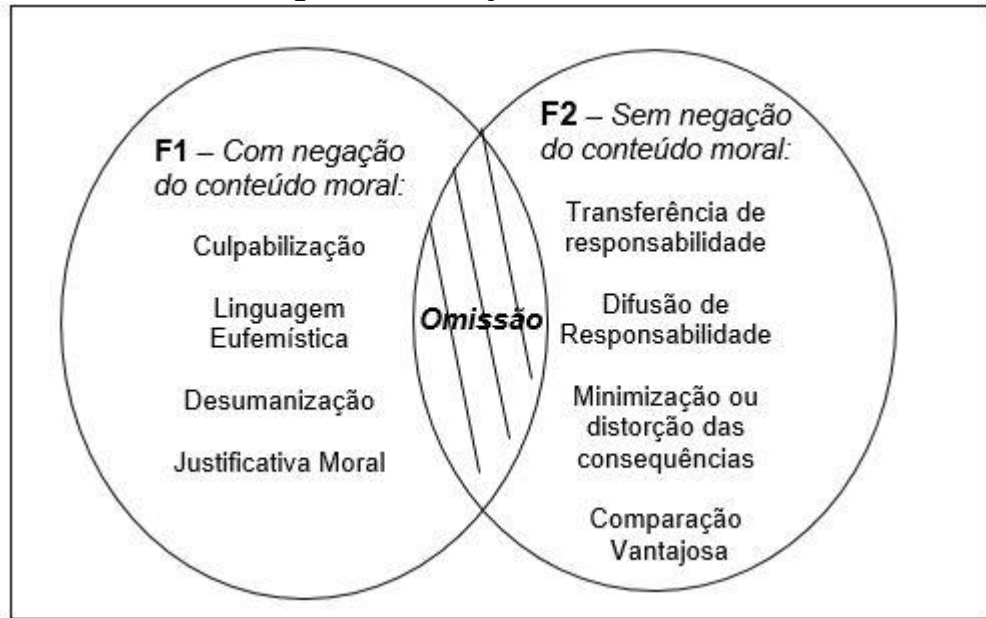
Embora Bandura (1999; 2015), como já explicitamos, ao conceber os mecanismos de DM não tenha estabelecido uma hierarquia entre eles, a apropriação de sua teoria a partir de nossa posição epistemológica nos impele a considerar uma leitura sob as lentes do desenvolvimento e, logo, da evolução.

Nesse sentido, embora ao estabelecermos tal distribuição dos mecanismos em fatores estejamos pressupondo distinções do ponto de vista da natureza de seus conteúdos – F1 nega o conteúdo moral enquanto que F2 não –, tais distinções não necessariamente se estendem à lógica correspondente ao que, à ótica banduriana, explicaria seus efeitos perante a dimensão psíquica dos sujeitos: amenizar ou, até mesmo, eliminar as autossanções morais que, sem a utilização dos DMs, lhes seriam impostas em virtude do confronto entre a moral e a omissão diante da falta dela.

Portanto, a omissão corresponde à sugestão que atravessa horizontalmente, como denominador comum, as alternativas situadas em F1 e F2.

Em Figura 4, representando o modo como F1 e F2 podem se relacionar e, ao mesmo tempo, se distinguir, sintetizamos a sutileza que define a diferenciação proposta, cujo caráter está muito longe de ser total:

Figura 4 – Relação entre F1 e F2

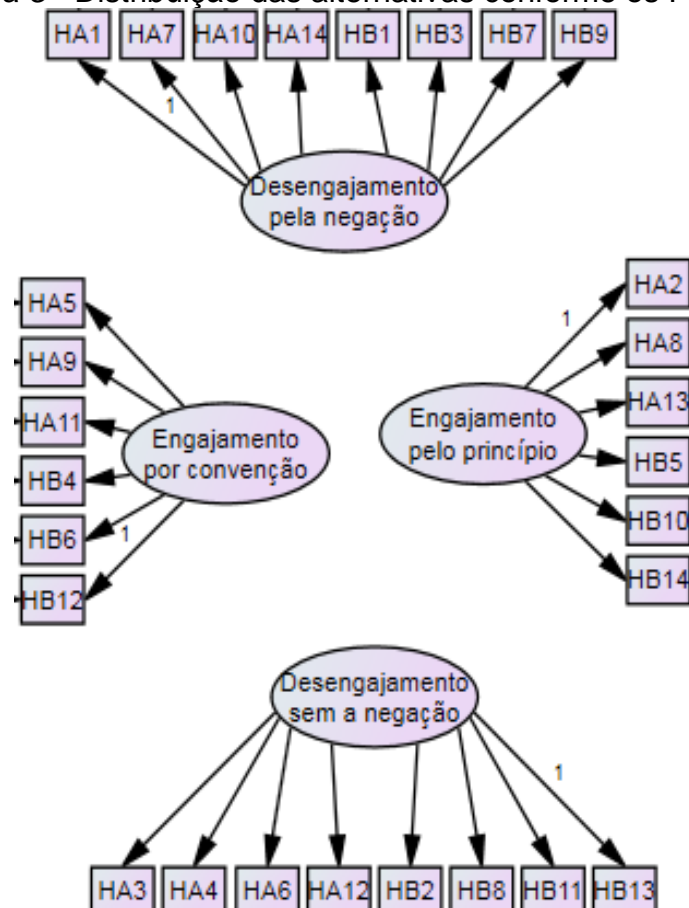


Fonte: Os autores desta investigação

Seguindo com a descrição dos fatores estabelecidos, é sob a mesma perspectiva teórica da Epistemologia Genética que, de forma subsequente, estabelecemos os fatores F3 e F4, respectivamente concebidos pelo EM por convenção social e EM por princípio, ambos compostos pelas alternativas indicadoras da adesão aos conteúdos morais ausentes nas histórias apresentadas. Neste caso, a distinção entre F3 e F4 se manifesta na ordem da própria natureza que subjaz a tendência de adesão ao conteúdo moral sugerido: condicional ou não à sua enunciação através das convenções ou dos dispositivos normativos da sociedade.

Em figura 5, podemos observar a distribuição das alternativas conforme os fatores mencionados:

Figura 5 - Distribuição das alternativas conforme os Fatores. <sup>50</sup>



Fonte: os autores

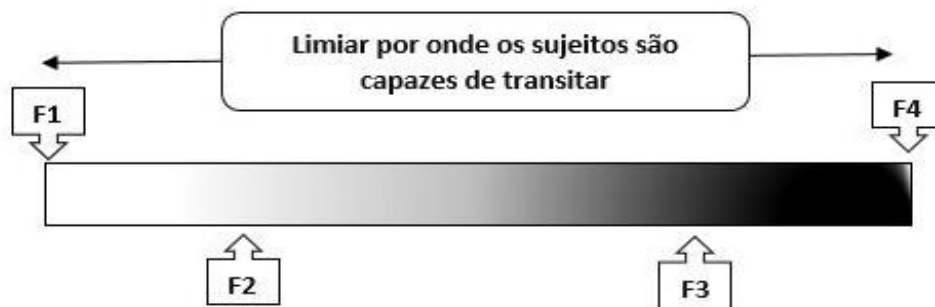
Enfim, para que tornemos mais claras as relações que pretendemos estabelecer entre a criação dos fatores à luz da qualificação dos juízos morais emitidos por nossos sujeitos neste estudo como a manifestação de uma *tendência* – termo que implica na própria posição teórica piagetiana por nós assumida e que descarta a existência de uma pessoa puramente desengajada ou engajada moralmente, pois, caso contrário, a própria terminologia seria, em si, contraditória –, reiteramos que, de acordo com o que postula a Epistemologia Genética, os sujeitos não se posicionam estaticamente em um determinado ponto do limiar estabelecido entre F1 (o menos evoluído) e F4 (o mais evoluído) mas, pelo contrário, tendem a se movimentar entre eles. Para esclarecermos o que isso significa, propomos a problematização que segue nas próximas linhas.

<sup>50</sup> “HA” se refere à história A (de Japinha). “HB” se refere à história B (de Paula). Os números que seguem as letras correspondem às alternativas no instrumento

Em um primeiro momento, incorremos ao campo da colorimetria – ciência que tem como objeto o estudo das cores – para que possamos construir os elementos que nos servirão de recurso para a metáfora posterior. Tomamos como base duas cores consideradas “neutras”: o branco e o preto. Do ponto de vista cromático, quando misturarmos branco e preto obtemos a cor cinza, cuja tonalidade é determinada pela quantidade proporcional de cada cor (uma proporção maior de preto nos dará um cinza mais escuro, ao passo que uma quantidade maior de branco nos dará um cinza mais claro).

Agora, em um segundo momento, consolidamos a metáfora intencionada ao substituímos a cor branca por F1 e o preto por F4. Em seguida, situamo-nos em figura 6, na qual estabelecemos tanto as correlações entre os fatores criados (F1, F2, F3 e F4) quanto os limiares por onde esperamos que os sujeitos, pela própria plasticidade da condição moral que lhes é inerente, sejam capazes de transitar:

Figura 6 – Representação indicadora do movimento realizado pelo sujeito, à luz dos fatores estabelecidos e da concepção do juízo moral enquanto manifestação de uma tendência



Fonte: Os autores desta investigação

Embora se modifiquem as proporções entre as cores, os limites por onde os sujeitos podem circular sempre serão compostos por branco e preto ao mesmo tempo, fato que mostra como, apesar de uma tendência moral se manifestar através de tonalidades diferentes – com mais ou menos força gerada por uma determinada qualidade moral de juízo, de acordo com a posição em que um sujeito, diante de uma dada situação, pode se situar –, ela se revela muito mais como um *ir e vir* do que como um hipotético estado de repouso.

É por estas razões que o que pretendemos é qualificar as respostas dadas pelos sujeitos considerando-as a partir de seu conjunto, ou seja, não de modo isolado ou pela simples análise da frequência das alternativas. Com isso, além de estipular os

fatores que mencionamos, alocamos as respostas obtidas em níveis de 1 a 4, projetados a partir do limiar representado em Figura 5 e mensurados de acordo com as possíveis combinações entre os fatores.

Tais níveis, portanto, foram compostos em ordem crescente de acordo com a qualidade moral correspondente aos fatores combinados. Deste modo, o nível de desenvolvimento um (1) engloba apenas as respostas de DM, ou seja, aquelas assinaladas somente em F1 e F2. O nível dois (2) corresponde às respostas de sujeitos que assinalaram as duas formas possíveis de DM (F1 e F2) e a forma de EM por convenção (F3). O nível 3 é estipulado de acordo com às respostas dos sujeitos que assinalaram alternativas de F2 e F3 e F4, ou seja, embora apontem para o DM, elas não negam o valor moral. Por fim, o nível 4, considerado o mais desenvolvido do ponto de vista da qualidade moral das alternativas assinaladas, corresponde ao grupo de respostas marcadas apenas entre as relacionadas a EM (F3 e F4)

Em Quadro 4, visualizamos a composição dos níveis conforme suas respectivas combinações entre os fatores:

Quadro 4 - os níveis e seus respectivos fatores combinados

<b>Níveis</b>	<b>Fatores</b>
Nível 1	F1; F2; F1 e F2
Nível 2	F1 e F3; F1 e F4; F2 e F3; F1, F2 e F3; F1, F2 e F4; F1, F3 e F4; F1, F2, F3 e F4
Nível 3	F2 e F4; F2, F3 e F4
Nível 4	F3; F4; F3 e F4

Fonte: Os autores desta investigação

Situadas as delimitações de ordem teórica que orientaram não apenas a elaboração de nosso instrumento de investigação, mas, também e sobretudo, a própria forma com a qual posteriormente levamos a cabo a análise dos dados por meio dele obtidos, em coerência as concepções teóricas que adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa para o desenvolvimento dos trabalhos conduzidos sobre desengajamentos morais no eixo em que essa atual investigação se insere, passamos a discorrer sobre os procedimentos e resultados que culminaram em sua validação estatística.

Após o estabelecimento dos fatores, o início da validação estatística de nosso instrumento se deu a partir do modelo original estimado via Mínimos Quadrados Ponderados Robustos (WLSMV), um teste estatístico adequado a este tipo de investigação cujas variáveis em estudo são categóricas. As informações sobre discrepâncias no modelo de ajuste disponíveis a partir das relações entre os erros

foram usadas para fazer as modificações *post hoc* e, conseqüentemente, melhorar o ajuste do modelo.

O software utilizado para esta validação foi o MPLUS 6.12. O ajuste do modelo foi obtido a partir de cinco índices de ajuste:  $X^2$ , WRMR (weighted root mean square residual), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) e RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation).

O  $X^2$  avalia a qualidade do ajuste do modelo, comparando a matriz de correlação amostral com a de correlação estimada sob o modelo. Menores valores, nesse caso, indicam um bom ajuste, indicando a pequena discrepância entre a estrutura dos dados observados e o modelo hipotético. Em nosso instrumento, o  $X^2$  foi igual a 470,36 (GL 344). Como o  $X^2$  é sensível ao tamanho da amostra, índices adicionais devem ser utilizados, já que ele, por si só, não pode ser considerado um teste de ajuste. Por isso, nesta investigação recorreremos à análise estatística dos índices CFI e TLI, que compararam o modelo hipotético a um modelo “nulo” – um modelo independente em que as covariâncias entre todas as variáveis são iguais a zero – ou a um de pior ajuste, considerando-se a complexidade do modelo. Tais índices podem variar de 0 a 1, sendo que os valores próximos a 1 são considerados bem ajustados. Portanto, com base nestes critérios, nosso modelo pode ser considerado bem ajustado, visto que os valores de CFI e TLI foram, respectivamente, 0,843 e 0,827.

Outro índice que utilizamos durante o processo de validação deste instrumento foi o RMSEA, que estima o quanto os parâmetros do modelo reproduzem a covariância/correlação populacional. Quando um modelo reproduz as covariâncias/correlações populacionais com exatidão, o RMSEA é igual a 0. Para Brown (2006), com base neste índice valores abaixo de 0,06 são indicativos de um ajuste razoável do modelo. No entanto, em alguns casos o modelo com o índice RMSEA de até 0,08 pode ser considerado válido. Em nosso instrumento, o RMSEA foi de 0,33 (IC 95%: 0,024 – 0,041), fato que nos dá garantias de que a população para este estudo foi bem parametrizada.

Finalmente nosso índice WRMR, que mede a diferença média ponderada entre as covariâncias amostrais e as covariâncias populacionais estimadas, foi de 1,149, razoável diante da sugestão de Yu (2002), na qual se recomenda um ponto de corte igual a 1.

Diante da constatação de que três dos nossos quatro índices de ajuste foram considerados muito bons, nosso instrumento pode ser considerado como validado positivamente.

Através da matriz de correlação tetracórica residual, pudemos obter a informação específica acerca do quanto cada correlação foi reproduzida pelos parâmetros estimados pelo modelo. É desejável que os resíduos estejam próximos de zero. Em nosso instrumento, vimos que, na maioria dos casos, as correlações residuais não superam 0,1.

Mesmo assim, foram obtidos dois índices de modificação obtidos para nosso modelo. Os índices de modificação mostram o quanto o  $X^2$  poderia ser reduzido se fosse incorporada a correlação entre dois ou mais elementos do modelo.

Portanto, os índices de modificação sugeridos foram (1) a incorporação de HB14 à HB6 (redução de 10,320 no  $X^2$ ) e o remanejamento de HA6 para o Fator F4 (redução de 16,082 no  $X^2$ ). Consideram-se válidos somente os índices de modificação para os erros de medida, e não as relações para os coeficientes de regressão, uma vez que foi idealizado um modelo sem cargas fatoriais cruzadas entre os domínios, isto é, não existe relação entre um fator latente e alguma variável indicadora pertencente a outro fator latente. Porém, nenhuma das relações indicadas fizeram sentido, uma vez que não faziam parte de uma mesma variável latente do ponto de vista de sua validade teórica que explicasse tal modificação. Sendo assim, o modelo foi mantido em sua forma original, sem covariância entre os erros, até porque o ganho com um novo modelo não seria suficiente para justificar tal modificação.

Podemos observar na Tabela 2 as estimativas que foram padronizadas para nosso modelo.



Tabela 2: Estimativas padronizadas do modelo

<b>Relação</b>	<b>Estimativa</b>	<b>Erro padrão</b>	<b>Valor-p</b>
F1 -> HA1	0,591	0,069	0,000
F1 -> HA7	0,709	0,083	0,000
F1 -> HA10	0,290	0,099	0,003
F1 -> HA14	0,472	0,095	0,000
F1 -> HB1	0,637	0,083	0,000
F1 -> HB3	0,513	0,094	0,000
F1 -> HB7	0,741	0,062	0,000
F1 -> HB9	0,693	0,061	0,000
F2 -> HA3	0,543	0,081	0,000
F2 -> HA4	0,426	0,107	0,000
F2 -> HA6	0,430	0,081	0,000
F2 -> HA12	0,262	0,095	0,006
F2 -> HB2	0,641	0,065	0,000
F2 -> HB8	0,589	0,087	0,000
F2 -> HB11	0,587	0,076	0,000
F2 -> HB13	0,566	0,077	0,000
F3 -> HA5	0,606	0,095	0,000
F3 -> HA9	0,670	0,078	0,000
F3 -> HA11	0,710	0,068	0,000
F3 -> HB4	0,569	0,077	0,000
F3 -> HB6	0,456	0,077	0,000
F3 -> HB12	0,506	0,078	0,000
F4 -> HA2	0,268	0,101	0,008
F4 -> HA8	0,711	0,076	0,000
F4 -> HA13	0,568	0,081	0,000
F4 -> HB5	0,515	0,075	0,000
F4 -> HB10	0,412	0,082	0,000
F4 -> HB14	0,747	0,078	0,000
F1 <-> F2	0,936	0,058	0,000
F1 <-> F3	0,498	0,083	0,000
F1 <-> F4	-0,011	0,088	0,897
F2 <-> F3	0,462	0,087	0,000
F2 <-> F4	0,104	0,093	0,263
F3 <-> F4	0,534	0,081	0,000

Fonte: os autores desta investigação.

Através da Tabela 2, constatamos uma correlação fatorial muito importante entre F1 e F2 (0,936 – quanto mais próximo a 1 mais há proximidade). Neste caso, observa-se que os fatores estão muito próximos, fato, inclusive, previsível diante das próprias sutilezas que caracterizam a relação entre as categorias de DM que compõem F1 e F2, anteriormente detalhada em Figura 4. Porém, o caráter que subjaz os conteúdos sugeridos em F1 (desengajamento com negação do conteúdo moral em jogo) e F2 (desengajamento sem a negação do conteúdo moral) justifica, conforme a perspectiva do juízo moral pensada em termos de evolução (como já explicamos), a manutenção da distinção entre os fatores, pois a natureza de tal distinção é importante ao que, com este estudo, pretendemos mensurar.

Por fim, apesar da proximidade entre F1 e F2, os testes estatísticos, como vimos, trouxeram resultados bastante favoráveis acerca da confiabilidade da consistência interna do instrumento. Portanto, a manutenção dos quatro fatores não implicaria em uma mudança substancial daquilo que havia sido provado como consistente.

Por outro lado, também em Tabela 2 é interessante notar, por exemplo, o quanto F1 está distante de F4 (-0,011) – fatores que indicam, respectivamente, por um lado respostas de DM que, em termos de desenvolvimento, sequer consideram um conteúdo moral em jogo e, por outro, respostas de maior EM. Tal índice nos indica uma relação de correspondência entre seu significado psicométrico e os pressupostos teóricos sob os quais foram elaborados os fatores.

Ao elevarmos ao quadrado as cargas fatoriais padronizadas, obtivemos a proporção de variância na variável que é explicada pelo fator latente, conforme Tabela 3:

Tabela 3: Proporção de variância na variável que é explicada pelo fator latente

<b>Variável observada</b>	<b>Estimativa*</b>	<b>Erro padrão</b>	<b>Valor-p</b>
HA1	0,350	0,082	0,000
HA2	0,072	0,054	0,183
HA3	0,295	0,089	0,001
HA4	0,181	0,091	0,046
HA5	0,368	0,115	0,001
HA6	0,185	0,069	0,008
HA7	0,503	0,118	0,000
HA8	0,505	0,108	0,000
HA9	0,449	0,105	0,000
HA10	0,084	0,057	0,142
HA11	0,505	0,096	0,000
HA12	0,069	0,050	0,169
HA13	0,323	0,092	0,000
HA14	0,223	0,089	0,012
HB1	0,405	0,106	0,000
HB2	0,412	0,084	0,000
HB3	0,263	0,096	0,006
HB4	0,324	0,087	0,000
HB5	0,266	0,077	0,001
HB6	0,208	0,070	0,003
HB7	0,549	0,092	0,000
HB8	0,347	0,103	0,001
HB9	0,481	0,085	0,000
HB10	0,170	0,068	0,012
HB11	0,345	0,089	0,000
HB12	0,256	0,079	0,001
HB13	0,321	0,087	0,000
HB14	0,558	0,117	0,000

\*Por exemplo, 55,8% da variância na variável HB14 é explicada pelo fator F4, 54,9% da variância na variável HB7 é explicada pelo fator F1 e assim por diante.

Fonte: os autores desta investigação.

Pela tabela, podemos observar que nossas alternativas são bem explicadas pelo fato latente (sempre menos que 1). Isso significa que sua variância é pequena, o que indica boa distribuição das categorias nos 4 fatores criados para ambas as histórias.

Assim, com base em todos os índices, nosso modelo foi considerado validado para a amostra brasileira desta pesquisa.

## *5.2- Segundo estudo: Engajamentos e desengajamentos morais de professores com relação à variável “formação para a convivência escolar e intervenção ao bullying”*

### 5.2.1- Resultados e discussão

Passamos a tratar das formas de EM e DM que foram indicadas através das respostas obtidas por meio da aplicação de nosso instrumento de investigação aos professores que compõem a amostra do presente estudo, conforme comparação entre os grupos SEMFEA e COMFEA.

Iniciamos esta tarefa com a delimitação percentual dos docentes que responderam afirmativamente às alternativas de DM, as quais, por sugerirem em comum a negação do conteúdo moral que falta às situações em questão – dois conflitos hipotéticos de bullying, um em torno de uma vítima típica (HA, ou História A) e outro envolvendo uma vítima provocadora (HB, ou História B) –, constituem F1.

Antes, nos inspiramos em Bandura (1991, 2015) para presumirmos que o DM é fator limitante ao reconhecimento do bullying escolar como um problema que deve ser enfrentado e, por isso, seria moralmente desejável que os professores respondessem negativamente às alternativas indicadoras desse constructo, embora seja previsível, pela própria volatilidade que caracteriza os DMs diante das diversas situações passíveis de avaliação moral que podem se apresentar aos sujeitos – fato pelo qual os DMs não sejam, necessariamente, um sintoma da ausência de bons valores (AZZI e CORRÊA, 2015) – a sua manifestação em qualquer pessoa. Os DMs não são, portanto, um sintoma da ausência de bons valores, mas mostram, na verdade, o quanto as ações dos sujeitos são justificáveis por ele para que um bom valor não tenha sido usado em determinada situação.

Demarcadas estas premissas, observamos que encontramos menores índices percentuais de DM com negação do conteúdo moral nas respostas dos professores

pertencentes ao grupo COMFEA do que nas respostas dos professores do grupo SEMFEA, tanto em HA quanto em HB, como podemos visualizar em Tabela 4 e Tabela 5, respectivamente:

Tabela 4: Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral (Fator 1) diante da História A.

Categoria de Desengajamento Moral	Alternativa no instrumento	Grupos		Total	Valor-p
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
<i>Culpabilização da Vítima</i>	HA1	137 (50,18%)	21 (38,18%)	158 (48,17%)	0,14
<i>Linguagem Eufemística</i>	HA7	16 (5,86%)	0 (0%)	16 (4,88%)	0,08
<i>Desumanização</i>	HA10	3 (1,1%)	0 (0%)	3 (0,91%)	0,99
<i>Justificativa Moral</i>	HA14	40 (14,65%)	1 (1,82%)	41 (12,5%)	<0,01

Fonte: os autores desta investigação.

Tabela 5: Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral com a negação do conteúdo moral (Fator 1) diante da História B.

Categoria de Desengajamento Moral	Alternativa no instrumento	Grupos		Total	Valor-p
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
<i>Culpabilização da Vítima</i>	HB9	96 (35,16%)	9 (16,36%)	105 (32,01%)	<0,01
<i>Linguagem Eufemística</i>	HB3	20 (7,33%)	3 (5,45%)	23 (7,01%)	0,78
<i>Desumanização</i>	HB1	25 (9,16%)	1 (1,82%)	26 (7,93%)	0,09
<i>Justificativa Moral</i>	HB7	53 (19,41%)	2 (3,64%)	55 (16,77%)	<0,01

Fonte: os autores desta investigação.

Em ambas as histórias, ao compararmos os grupos SEMFEA e COMFEA percebemos, com particular nitidez, uma menor incidência de respostas indicadoras da categoria de DM *justificativa moral* a favor dos professores que passaram pela formação descrita neste estudo e que convivem com Equipes de Ajuda em suas escolas. Em outros termos, a tendência de atribuir ao bullying propósitos morais por meio dos quais ele poderia ser justificado – que, frequente não apenas nos professores do grupo SEMFEA mas, também, em grande parte dos gestores de escolas entrevistados por Tognetta e Vinha (2013), distorce sua própria conotação enquanto um problema que tem na falta da moral o seu principal fundamento – se revelou potencialmente menos latente no julgamento dos docentes do grupo COMFEA, seja diante de uma vítima típica ou de uma vítima provocadora.

Aliás, a partir da investigação citada Tognetta e Vinha (2013) também constataram ser comum a presença de concepções que tratam o bullying como brincadeira “natural” entre crianças e jovens, revelando o uso do mecanismo *linguagem eufemística* como forma de diminuir ou, até mesmo, refutar o problema, se alinhando com demais trabalhos que, em comum, indicam tendência semelhante (CRAIG, BELL e LESCHIELD, 2011; SILVA, 2014). Nesse sentido, ao verificarmos que o uso desse mesmo mecanismo foi o que apresentou menor diferença percentual entre os grupos SEMFEA e COMFEA na História B, nosso estudo se soma aos de Tognetta e Vinha (2013), Craig, Bell e Leschield (2011) e Silva (2014) para reiterar o quanto é difícil a desconstrução das convicções que diminuem a gravidade do fenômeno enquanto problema de ordem moral.

Outro índice que, por corresponder à categoria de maior frequência em ambos os grupos, merece atenção se refere DM *culpabilização da vítima*. Embora seja nítida a sua menor manifestação no grupo COMFEA (38,18% de respostas afirmativas diante de HA e 16,36% diante de HB) do que no grupo SEMFEA (50,18% diante de HA e 35,15% diante de HB), praticamente metade do total de professores em HA e um terço dos mesmos em HB demonstrou concordar com a explicação na qual o bullying teria como causa e justificativa determinadas características relacionadas ao comportamento de suas vítimas. Estes resultados, inclusive, são parecidos com os mensurados por Gonçalves (2017). Ao inquirir, por meio do mesmo instrumento de investigação utilizado para este estudo, 200 estudantes de graduação em pedagogia de uma universidade pública situada na região nordeste do Brasil, a autora verificou um índice de 51,5% de respostas sugerindo a culpabilização da vítima em História A e 36,5% indicando o mesmo DM diante de História B.

Considerando as características comuns que, de acordo com a literatura (OLWEUS, 1993; MARTINÉZ AVILÉS, 2013) são peculiares à vítima típica – caracterizada principalmente pela passividade diante das agressões que sofre – e à vítima provocadora – assim denominada pelo fato de que suas tendências de reação normalmente são percebidas por seu grupo social como provocadoras –, aparentemente a ausência de reação tem sido, para nossos professores, fator mais forte de atribuição de culpa do que a reatividade sem o efeito desejado, no caso, se livrar da própria condição de vitimização.

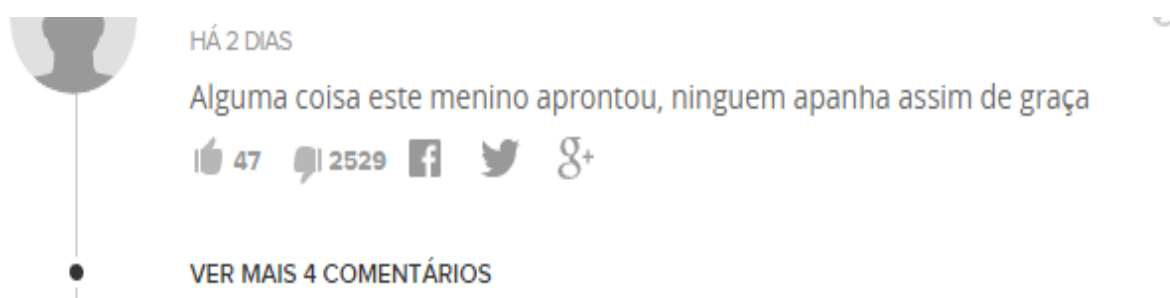
Tamanho incidência deste mecanismo nos estudantes de pedagogia entrevistados por Gonçalves (2017) e nos professores que fazem parte do presente

estudo também nos incita a suspeitar que as práticas gerais relacionadas com a formação para o exercício da docência em educação básica no Brasil não têm sido suficientes para impedir que determinados equívocos que demonstram um pensamento heterônomo comum a uma grande parte de professores e da sociedade continuem impregnados em sua subjetividade, pelo menos quando se trata da leitura do bullying em sua matriz fenomênica. Afinal, culpabilizar a vítima por sua situação de maltrato é tendência comum que circula no imaginário social.

Eis um exemplo: em agosto de 2016, ganhou evidência em nosso país a história de Eduardo de Souza Cordeiro, um menino de 12 anos que faleceu após ser espancado em uma escola estadual localizada no município de Belém, estado do Pará<sup>51</sup>. Aparentemente, Eduardo era vítima de bullying, condição reforçada pela omissão dos profissionais da escola, apesar destes estarem cientes do problema.

Em todo o caso, verificamos parte das opiniões publicadas por pessoas sobre o assunto em diversas redes sociais e encontramos algumas correspondentes às categorias de DM. Em Figura 7, explicitamos uma delas, a qual sugere culpa a Eduardo pela violência sofrida:

Figura 7: Comentário retirado da internet e que se refere ao homicídio de Eduardo.



Fonte: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/08/policia-investiga-morte-de-menino-de-12-anos-espancado-em-colegio.html>.

Em uma possível contrapartida à ineficácia geral da formação de professores no Brasil diante das rupturas que se fazem necessárias com o senso comum, a menor manifestação não apenas da culpabilização da vítima, mas de praticamente todos os DMs nos julgamentos dos docentes pertencentes ao grupo COMFEA (como, em seguida, continuaremos a observar) pode nos dar indícios de como um modelo de

<sup>51</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/08/policia-investiga-morte-de-menino-de-12-anos-espancado-em-colegio.html>.

formação aliado à experiência cotidiana das práticas nela teorizadas pode ser importante quando se pretende a modificação das crenças dos professores que são qualificáveis na esfera da moral. Sobre este assunto, o retomaremos, em problematização mais detalhada, mais adiante. Por hora, continuamos a exposição dos resultados encontrados.

Também verificamos menores índices a favor dos professores pertencentes ao grupo COMFEA quando elencamos as categorias de DM que, todavia, não trazem a negativa do conteúdo moral que se encontra em falta nos enredos hipotéticos de nosso instrumento de investigação. Nesse sentido, em História A as diferenças entre os grupos SEMFEA e COMFEA podem ser consideradas estatisticamente significativas nas categorias *transferência de responsabilidade* e *difusão de responsabilidade* ( $p < 0,01$ ). Além disso, pode ser considerada relevante a distinção entre ambos manifestada através da categoria *comparação vantajosa*, como se observa em Tabela 6:

Tabela 6: Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral (Fator 2) diante da História A.

Categoria de Desengajamento Moral	Alternativa no instrumento	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
<i>Transferência de Responsabilidade</i>	HA3	184 (67,4%)	23 (41,82%)	207 (63,11%)	<0,01
<i>Difusão de Responsabilidade</i>	HA6	71 (26,01%)	3 (5,45%)	74 (22,56%)	<0,01
<i>Minimização ou distorção das consequências</i>	HA12	13 (4,76%)	2 (3,64%)	15 (4,57%)	0,99
<i>Comparação Vantajosa</i>	HA4	19 (6,96%)	1 (1,82%)	20 (6,1%)	0,22

Fonte: os autores desta investigação.

No caso da História B, a diferença entre os grupos SEMFEA e COMFEA foram significativas ( $p < 0,01$ ) para o mecanismo *transferência de responsabilidade* e consideradas relevantes em todas as demais categorias, conforme Tabela 7:

Tabela 7 – Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Desengajamento Moral sem a negação do conteúdo moral (Fator 2) diante da História B.

Categoria de Desengajamento Moral	Alternativa no instrumento	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
<i>Transferência de Responsabilidade</i>	HB2	98 (35,9%)	3 (5,45%)	101 (30,79%)	<0,01
<i>Difusão de Responsabilidade</i>	HB11	68 (24,91%)	8 (14,55%)	76 (23,17%)	0,12
<i>Minimização ou distorção das consequências</i>	HB8	28 (10,26%)	1 (1,82%)	29 (8,84%)	0,06
<i>Comparação Vantajosa</i>	HB13	35 (12,82%)	3 (5,45%)	38 (11,59%)	0,16

Fonte: os autores desta investigação.

Apesar de tais diferenças, aparentemente indicadoras de uma melhor qualidade moral nas respostas do grupo COMFEA ao tomarmos como base seus menores índices de DM, vale destacar o quanto o mecanismo *transferência de responsabilidade* incide com maior frequência, em ambos os grupos, diante de História A (67,4% das respostas do grupo SEMFEA e 41,82% das respostas do COMFEA).

Embora Bandura (2015) seja claro ao pontuar que o DM é variável de acordo com cada situação apresentada aos indivíduos – o que implica no caráter previsível das variações entre as Histórias A e B em termos de sua manifestação, – o fato de em História B a transferência de responsabilidade ter aparecido de modo potencialmente menor (35,9% das respostas do grupo SEMFEA e 5,45% das respostas do COMFEA) é particularmente interessante, dada a existência de uma máxima que, unificada através do aforismo “a escola ensina e a família educa” e identificada em diversos estudos (ORTEGA e DEL REY, 2002; LOBATO, 2006; PEDROSA, 2011; CARRASCO e LEIVA, 2012; RIGBY, 1996, SULLIVAN, 2000; MARTÍN, et al., 2003; TOGNETTA e VINHA, 2013) ainda é crença comum que circula entre os profissionais da educação, evidenciando o quanto é forte a concepção de que a responsabilidade pela educação moral dos alunos é exclusiva da família. Neste sentido, pela lógica que perpassa horizontalmente as opções HA3 e HB2 – apesar da distinção entre os enredos correspondentes, trata-se de duas alternativas que atribuem, de modo explícito, responsabilidade à família pela resolução do problema moral em questão, dando voz à sua crença subjacente – a aparente discrepância entre seus índices é fato merecedor de um exame mais detalhado.



Assim, a hipótese de interpretação que a nós parece mais pertinente parte da análise das distinções de ordem sintática e semântica que se evidenciam ao compararmos HA3 – *se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse* – com HB2 – *hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem, como deveriam*. Vejamos.

Em HA3, o tempo do verbo que denota a ação do sujeito se encontra no pretérito imperfeito do modo subjuntivo (**se os pais de Japinha fossem...**), modo este linguisticamente utilizado quando a pretensão de quem se pronuncia é expressar probabilidades que são condicionadas a um ou mais acontecimentos. Além disso, a presença do adjunto adverbial *talvez* também se situa no campo das probabilidades que, no caso do período em que está inserido (**talvez isso não acontecesse**), indica duas possibilidades com relação ao bullying sofrido por Japinha: poderia, ou não, acontecer. Com isso, tanto os professores que entendem que “sim” ao serem inquiridos sobre a existência uma relação causal entre as atitudes desejadas para os pais (conversar e saber do dia-a-dia de seu filho) e diminuição da vitimização sofrida por Japinha quanto os professores que entendem que “pode ser que sim ou que não” podem ter sido motivados a assinalar afirmativamente a alternativa HA3.

Já no caso de HB2, não há tanta amplitude oferecida ao gesto interpretativo, visto que os verbos estão, todos eles, no modo indicativo, gramaticalmente utilizado para expressar acontecimentos certos. Ou seja, provavelmente apenas aqueles que concordam com o fato de que as famílias hoje estão muito desestruturadas e, logo, os pais de Paula não a educaram como deveriam teriam motivações suficientes para assinalar positivamente em HB2, fato que acrescenta força à constatação de que a tendência dos professores do grupo COMFEA de transferir a responsabilidade à família para a resolução dos problemas sugeridos através da história de Paula é menor do que dos professores do grupo SEMFEA.

Em síntese, embora não possa ser descartada a hipótese de que os professores pesquisados, de fato, podem apresentar uma maior tendência de se desengajarem moralmente mediante o mecanismo transferência de responsabilidade na História A, entendemos que deve ser acrescida a hipótese de que a maior abrangência das possibilidades interpretativas em HA3 pode ter, também, incidido em um maior número de respostas afirmativas a ela.

Todavia, após constatarmos a menor tendência geral por parte dos professores que fazem parte do grupo COMFEA em assinalar menos as alternativas de DM, situamo-nos agora na exposição dos resultados referentes às alternativas indicadoras de Engajamento Moral (EM).

De início, ponderamos que, assim como ao postularmos ser moralmente desejável a não marcação das opções indicadoras de DM por parte dos participantes deste estudo confirmamos uma de suas hipóteses iniciais, ou seja, a de que os professores que passaram pela formação e que convivem com as Equipes de Ajuda em suas escolas tenderiam a manifestar menos DM em suas respostas, com relação às alternativas de EM partimos da hipótese de que elas seriam assinaladas de modo percentualmente mais frequente por parte dos professores do grupo COMFEA (embora, como veremos adiante, a atribuição de níveis de qualidade moral aos juízos demonstrados diante das histórias hipotéticas A e B não decorra apenas da análise de frequência das respostas obtidas, mas também da análise de suas combinações). Afinal, ao sinalizarem o reconhecimento do bullying enquanto problemática que é digna de enfrentamento através da intervenção pedagógica, as alternativas de EM implicariam na mesma lógica subjacente ao juízo de quem, diante do problema, não se desengaja moralmente.

Em síntese, poderia se esperar encontrar uma tendência na qual a relação entre as opções de DM e as de EM seria inversamente proporcional, sejam os engajamentos morais motivados por sua inscrição nas convenções sociais ou pelo princípio moral propriamente dito.

No entanto, em algumas das alternativas indicadoras de EM tal relação não se manifestou, principalmente no caso das que pertencem ao Fator 3 – EM por convenção social – como vemos em Tabela 8:

Tabela 8: Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Engajamento Moral por convenção social (Fator 3)

Histórias	Alternativas no instrumento	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
<i>A (De Japinha)</i>	HA5	247 (90,48%)	49 (89,09%)	296 (90,24%)	0,80
	HA9	212 (77,66%)	35 (63,64%)	247 (75,3%)	0,04
	HA11	209 (76,56%)	31 (56,36%)	240 (73,17%)	<0,01
<i>B (De Paula)</i>	HB4	212 (77,66%)	45 (81,82%)	257 (78,35%)	0,59
	HB6	169 (61,9%)	42 (76,36%)	211 (64,33%)	0,04
	HB12	188 (68,86%)	29 (52,73%)	217 (66,16%)	0,03

Fonte: os autores desta investigação.

Considerando as alternativas indicadoras de EM por convenção, observamos que os professores do grupo SEMFEA apresentaram, em suas respostas, maiores índices percentuais em 4 alternativas (HA5, HA9, HA11 e HB12), sendo que destas as diferenças podem ser consideradas relevantes em HA9 e HB12 – valor de p, respectivamente, 0,04 e 0,03 – e estatisticamente significativas em HA11 ( $p < 0,01$ ).

Este fato, aliado à maior incidência, descrita anteriormente, nas respostas destes professores dos mecanismos de Desengajamentos Morais, pode indicar que a adesão aos valores morais em falta nas histórias que lhes foram apresentadas é fortemente condicionada aos ditames que, via de regra, são proclamados ou estão inscritos nas convenções sociais, sendo eles correspondentes ao referencial que, ao mesmo tempo, legitima as decisões tomadas em sua obediência e desautoriza outras que, eventualmente, não lhes estejam de acordo, como apontava Kohlberg (1992).

Na prática, esta seria a mesma lógica que é capaz de explicar os motivos que fazem com que muitos professores e alunos representem determinadas regras que são exclusivamente convencionais, tais como não usar o boné, não mascar chicletes, não poder ir ao banheiro durante as aulas que ocorrem imediatamente após o intervalo etc. como tão importantes como outras que podem ser consideradas morais, como, por exemplo, as que são proibitivas de bater ou causar demais danos a outros (TOGNETTA, 2013; TOGNETTA e VINHA, 2007). Neste caso, mais do que as razões pelas quais uma regra escolar pode e deve ser elaborada – ou seja, no caso das regras morais, principalmente regular e manter a boa convivência –, o que acaba se tornando mais importante é a própria regra em si. Para Tognetta e Vinha (2010), aliás, quando incessantemente agem baseados nessa concepção, os professores em nada

contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos, visto que a forma com a qual buscam a legitimidade das regras que intentam implementar se dá mediante procedimentos exteriores como, por exemplo, a oferta de recompensas para os alunos que as cumprem e a censura ou a punição para os que não as cumprem, procedimentos que tendem a reforçar a submissão e a obediência acrítica (VINHA e TOGNETTA, 2009).

Já com relação às alternativas indicadoras de EM pelo princípio moral propriamente dito – Fator 4 –, constatamos que os professores pertencentes ao grupo COMFEA apresentaram índices percentuais mais elevados de respostas na maioria delas, como se nota em Tabela 9:

Tabela 9: Professores que responderam afirmativamente às alternativas de Engajamento Moral por princípio (Fator 4)

Histórias	Alternativas no instrumento	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
<i>História A</i>	HA2	59 (21,61%)	1 (1,82%)	60 (18,29%)	<0,01
	HA8	125 (45,79%)	27 (49,09%)	152 (46,34%)	0,66
	HA13	197 (72,16%)	47 (85,45%)	244 (74,39%)	0,44
<i>História B</i>	HB5	171 (62,64%)	40 (72,73%)	211 (64,33%)	0,17
	HB10	142 (52,01%)	35 (63,64%)	177 (53,96%)	0,14
	HB14	202 (73,99%)	39 (70,91%)	241 (73,48%)	0,62

Fonte: os autores desta investigação.

Neste caso, as alternativas cujas respostas foram mais incidentes por parte do grupo COMFEA foram HA8, HA13, HB5 e HB10, sendo que HB5 e HB10 podem ser consideradas mais relevantes.

Com isso, ao assinalarem com mais frequência as alternativas indicadoras de EM de modo independente de sua enunciação pelas convenções sociais, os professores do grupo COMFEA indicam estar mais aptos para reconhecerem as que asseguram o valor de todos os que estão implicados nas histórias que foram apresentadas, já que esta é a lógica que, em comum, corresponde às opções de EM por princípio.

É pela mesma lógica, aliás, que se justifica o fato de que são moralmente mais evoluídas do que as regras estritamente convencionais as regras que, não dependentes de convenção, emergem de sentimentos internos mediante os quais se considera os outros além de si, pelo ideal da reciprocidade (LA TAILLE, 2001; VINHA

e TOGNETTA, 2009). Aplicada à escola, esta distinção dá pertinência às razões pelas quais as regras que exigem a preservação da integridade física e moral de todos devem ser consideradas como mais importantes do que, por exemplo, as que são ligadas ao funcionamento burocrático da instituição educativa (VINHA e TOGNETTA, 2009).

Deste modo, podemos supor que se esse raciocínio estiver incorporado no professor de modo suficiente a ponto de interferir em seu princípio de ação, provavelmente será uma tendência assumida por ele fazer valer, junto aos seus alunos, as regras pelas quais, em nome da garantia do respeito à dignidade de todos e da boa convivência, realmente vale à pena “brigar”.

Obviamente, embora ter claras as distinções em termos de conteúdo e de valor entre as regras consideradas morais e as que são de natureza estritamente convencional seja algo imprescindível para que o professor esteja apto à realização de práticas promotoras da autonomia moral na escola, sabemos que para a concretização deste objetivo é necessário o acréscimo de conhecimentos teóricos e práticos que lhes indique, por exemplo, quais são as metodologias de ensino favoráveis à conquista de tal autonomia. É preciso, por exemplo, que o profissional da Educação reconheça o quanto faz diferença a participação dos alunos na discussão e elaboração das regras responsáveis por regular a convivência na escola. Ou dar oportunidades para que eles possam falar de si, se sentar em grupos ou discutir suas diferenças (LA TAILLE, 2002; VINHA e TOGNETTA, 2008; TOGNETTA, 2009; TOGNETTA e VINHA, 2010). Enfim, serem protagonistas diante do que lhes é de inquestionável interesse, já que corresponde aos fundamentos de suas próprias formações morais.

Eis, portanto, mais um argumento para que o professor possa ter acesso a uma formação consistente, tanto do ponto de vista moral quanto do ponto de vista teórico-conceitual, para que, a partir da conquista das aptidões que são fundamentais para a implementação de trabalhos voltados ao desenvolvimento da moralidade, possa gerar um clima favorável à moral em sua escola e, por consequência, desfavorável às manifestações de desrespeito como, por exemplo, o bullying. Aliás, em linhas gerais estes correspondem a importantes objetivos atrelados à formação oferecida aos professores do grupo COMFEA, como vimos anteriormente.

Dentre os dados descritos em Tabela 9, merecem especial destaque os índices pertinentes à alternativa HA2, cuja diferença entre SEMFEA e COMFEA se revelou favorável ao primeiro de modo estatisticamente significativo ( $p < 0,01$ ).

De modo mais incisivo, nos chamou a atenção o fato de que apenas 1 professor (1,82%) do grupo COMFEA assinalou positivamente a alternativa HA2, categorizada como sendo uma das opções de EM por princípio moralmente mais evoluído. Com isso, ao avaliarmos quais seriam as causas deste resultado específico – de início, surpreendente – surgiu uma hipótese de explicação que, neste momento, merece ser colocada em relevo. Vejamos.

Primeiramente, consideramos a alternativa HA2 (*Os professores são os principais responsáveis pela solução deste problema*) como correspondente ao EM por princípio por ela presumir principalmente ao professor a responsabilidade para o trabalho com a moralidade (esta, no caso de História A, tem a sua falta inscrita na vitimização de Japinha), independente de tal responsabilidade estar objetivada através das convenções sociais, dos dispositivos normativos da escola ou da sociedade, devendo ser ele aquele que, entendendo que a solução é complexa, primeiro precisa permitir e promover as ações que são necessárias ao desenvolvimento da moral, assumindo para si uma responsabilidade tal que o implique na busca de soluções. Logo, por esta lógica de juízo, se posicionar negativamente diante de HA2 – como é o caso de 98,18% dos professores do grupo COMFEA – poderia corresponder à atribuição de tal tarefa a outras instâncias como, por exemplo, a família.

No entanto, ao relembrarmos o fato de que apenas 41,82% dos professores pertencentes ao grupo COMFEA assinalaram em nosso instrumento a alternativa correspondente ao DM *transferência de responsabilidade* em História A (HA3 – *se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse*), se interpõe a necessidade de considerarmos outras possibilidades de explicação.

Nesse sentido, a hipótese que se torna mais plausível à nossa leitura erige sob um aspecto comum tanto aos conteúdos da formação oferecida para os professores do grupo COMFEA quanto àquilo que se constitui em essência do trabalho das Equipes de Ajuda: o protagonismo infanto-juvenil enquanto fundamento importante da geração de um clima escolar favorável ao enfrentamento do bullying e de outros problemas morais relacionados com a convivência entre pares. Deste modo, não

representar os professores como os principais responsáveis pela resolução do bullying pode não significar necessariamente um argumento em prol da omissão – ou, um “não engajamento” – mas sim sugerir a valorização das possibilidades que estão circunscritas à atuação dos alunos presumida nas metodologias de trabalho que são, do ponto de vista dos conteúdos, propostas pela formação docente em questão e, do ponto de vista de sua realização, colocadas em prática no dia-a-dia das escolas pelos próprios alunos.

Outro argumento que reforça a hipótese de explicação supra descrita é dado pelo fato de que 63,64% dos professores do grupo COMFEA assinalaram positivamente, em História B, a alternativa HB10 (*É tarefa da escola a educação moral dos alunos, para garantir a convivência respeitosa*). Ou seja, aparentemente o fato destes professores não se representarem como os principais responsáveis pela resolução do problema de Japinha (HA2), provavelmente pelas questões que já explicitamos, não significa obrigatoriamente que representem a escola como instituição cuja natureza a abstém da responsabilidade pela educação moral de seus alunos.

Estas e demais possíveis inferências que, em termos interpretativos, podem ser indicadas a partir das relações entre as respostas é razão que se soma à concepção teórica acerca da moral adotada para este trabalho (PIAGET, 1932, KOHLBERG, 1989,1992) para reiterar as justificativas através das quais, diante de nossas opções metodológicas, ultrapassamos o âmbito da análise de comparação entre as frequências isoladas das alternativas assinaladas afirmativamente pelos professores dos grupos SEMFEA e COMFEA para avançarmos, através da análise combinatória das respostas em questão, em direção àquilo que se torna mais coerente quando pretendemos captar, por meio delas, os indícios do movimento que caracteriza a moral em sua aceção enquanto tendência (IDEM; IBIDEM). São estas perspectivas, aliás, que passam a nos conduzir a partir de agora.

Após a exposição da frequência das respostas em suas respectivas alternativas decorrentes de História A e História B, antes de prosseguirmos algumas considerações se fazem necessárias, a fim de melhor subsidiar a justificativa posterior sobre a forma com a qual sugerimos a classificação das respostas dos professores em níveis distintos conforme a qualidade moral atribuída às suas combinações. Ei-las, portanto:

- (1) Por mais que tanto a forma com a qual foi elaborado o nosso instrumento de investigação quanto os próprios procedimentos de sua aplicação descritos no capítulo referente ao método tenham tido como um dos objetivos norteadores a obtenção de julgamentos que podem indicar como agem – dada a nossa tentativa de objetivar aspectos que, em certa medida, estão inscritos na própria ordem subjetiva que exerce força não apenas na dimensão moral do educador, mas também na natureza de seu gesto interpretativo – não detemos meios que nos tornem completamente seguros para afirmarmos até que ponto o principal fator de motivação para as respostas dos sujeitos pesquisados se deu pela manifestação das concordâncias ou discordâncias com as alternativas oferecidas em HA e HB ou pelo desejo de identificar e atingir as respostas hipoteticamente corretas (expectativa possível mesmo mediante a orientação explícita, no instrumento, acerca da inexistência de “respostas erradas”). Sabemos que as duas opções são possíveis.

- (2) Por mais que as orientações dadas intentaram leva-los à primeira motivação, a possibilidade da segunda também é plausível não apenas neste estudo, mas em qualquer investigação que se proponha no âmbito das Ciências Humanas, conforme já alertara indiretamente Jean Piaget em sua advertência ao Juízo Moral (1932); Neste caso, sabemos que tais peculiaridades se perdem diante de nossa opção pelo uso de um instrumento fechado, justificada pelo fato de que esta investigação se desenvolve sob a pretensão de analisar e discutir as respostas de um grande número de sujeitos;

- (3) As probabilidades descritas em (1) e (2) se somam ao fato de que o postulado acerca da moralidade sob a qual se constitui o presente estudo se alia muito mais à concepção da moral enquanto uma “tendência” – o que pressupõe que o sujeito, por mais que em uma tendência moral predominante, pode a partir dela se movimentar entre uma condição mais ou menos moralmente evoluída, conforme cada situação confrontada (PIAGET, 1932) – do que enquanto um fato, no sujeito, dado, acabado e, portanto, estático. Isso significa que, apesar de nossos achados nos fornecerem uma espécie de “fotografia” (TOGNETTA e ROSÁRIO, 2013), ou seja, uma imagem estática de algo que, como o é a moral, tem no movimento uma de suas condições essenciais, é justamente através da combinação entre as diversas fotografias – ou, em termos não metafóricos, as diversas respostas obtidas – que procuramos as pistas que podem nos indicar algumas características de tal movimento.



É por estas razões que, embora o percurso de nossa análise tenha se iniciado através da descrição das respostas obtidas em termos de frequência, a fim de que pudéssemos melhor conhecer os mecanismos de DM e EM demonstrados por nossos professores de acordo com as alternativas apresentadas para cada situação hipotética de bullying, é através da análise combinatória das respostas que acreditamos ser possível a obtenção daquilo que realmente pretendemos.

Em outras palavras, nos interessa conhecer, principalmente, se em termos de juízo moral diante dos casos hipotéticos de bullying que foram apresentados há algum padrão que pode ser sugerido para cada sujeito através da combinação de suas respostas. Afinal, é através da interpretação deste padrão sob as lentes da Epistemologia Genética que, na perspectiva do desenvolvimento moral em termos de hierarquia e de evolução, poderemos dar cores mais nítidas às fotografias que pretendemos revelar. E é por isso que as respostas dos professores foram agrupadas de acordo com a composição fatorial F1, F2, F3 e F4, cuja ordem crescente em termos de evolução moral e as alternativas pertencentes a cada um já foram descritas por ocasião de nosso primeiro estudo.

Em APÊNDICES D e E é possível observar, respectivamente, os agrupamentos de professores em História A e B, formados a partir das respostas positivas em cada fator.

Assim, as respostas dos sujeitos foram classificadas em níveis decorrentes das qualidades morais e mensurados através da combinação dos fatores a elas relacionados. Por exemplo, o nível 1 – menos elevado – contém pessoas que assinalaram apenas alternativas pertencentes ao F1 (DM com negação do conteúdo moral em jogo), F2 (DM sem negar o conteúdo moral) ou ambos. Já o nível 4 – mais elevado – contém as respostas das pessoas que assinalaram apenas alternativas pertencentes ao F3 (Engajamento Moral por convenção), F4 (Engajamento Moral por princípio) ou ambos.

Com isso, verificamos diferenças significativas ( $p < 0,01$ ) entre os docentes pertencentes ao grupo SEMFEA e ao grupo COMFEA, tendo este último apresentado melhores índices percentuais em ambas as histórias, conforme podemos inferir através da distribuição dos sujeitos, de acordo com as respostas obtidas, descrita nas tabelas 10 e 11:

Tabela 10 – Respondentes distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HA

Níveis (HA)	Fatores correspondentes às respostas dos professores	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
Nível 1	F1; F2; F1 e F2	3 (1,1%)	1 (1,82%)	4 (1,22%)	
Nível 2	F1 e F3; F1 e F4; F2 e F3; F1, F2 e F3; F1, F2 e F4; F1, F3 e F4; F1, F2, F3 e F4	167 (61,17%)	20 (36,36%)	187 (57,01%)	<0,01
Nível 3	F2 e F4; F2, F3 e F4	61 (22,34%)	13 (23,64%)	74 (22,56%)	
Nível 4	F3; F4; F3 e F4	42 (15,38%)	21 (38,18%)	63 (19,21%)	

Fonte: os autores desta investigação.

Tabela 11 – Respondentes distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HB

Níveis (HB)	Fatores correspondentes às respostas dos professores	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)		
Nível 1	F1; F2; F1 e F2	4 (1,47%)	0 (0%)	4 (1,22%)	
Nível 2	F1 e F3; F1 e F4; F2 e F3; F1, F2 e F3; F1, F2 e F4; F1, F3 e F4; F1, F2, F3 e F4	122 (44,69%)	11 (20%)	133 (40,55%)	<0,01
Nível 3	F2 e F4; F2, F3 e F4	52 (19,05%)	5 (9,09%)	57 (17,38%)	
Nível 4	F3; F4; F3 e F4	95 (34,8%)	39 (70,91%)	134 (40,85%)	

Fonte: os autores desta investigação.

O fato de termos, nas duas histórias, um maior índice de professores pertencentes ao grupo SEMFEA situados no nível 2 de qualidade moral do conjunto das respostas dadas – nível que é composto tanto pelos fatores relacionados aos DMs quanto aos EMs – e um maior índice de professores do grupo COMFEA categorizados no nível 4 – composto apenas por fatores de EMs – indica melhores níveis morais nas explicações dadas por estes últimos às situações que lhes foram postas, respondendo à hipótese inicial de que os professores que passaram pela formação em questão e que convivem com as Equipes de Ajuda em suas escolas apresentariam melhores resultados. As diferenças que confirmam nossa hipótese se revelaram estatisticamente significativas ( $p < 0,01$ )

Evidentemente, *Formação Docente e Equipes de Ajuda* não se constitui na única variável capaz de incidir nas concepções dos professores, as quais, em parte, foram objetivadas por meio de nosso instrumento de investigação. No entanto, considerando o fato de que, apesar das diferenças que existem a partir das singularidades próprias de cada universo pesquisado, os dois grupos com os quais

operamos são formados, em proporção parecida, por professores atuantes em escolas públicas ou particulares do Estado de São Paulo, tal variável pode corresponder a um importante critério de distinção.

Logo, apesar de sermos conhecedores de que a metodologia por nós adotada certamente é insuficiente diante dos desafios impostos pela própria complexidade que caracteriza o juízo moral do professor, acreditamos que os dados obtidos nos autorizam a afirmar que a formação de professores e a decorrente vivência prática – por meio da convivência diária dos mesmos com os meninos e meninas que fazem parte das Equipes de Ajuda em suas escolas – dos conteúdos nela teorizados pode ser tida como variável que, apesar de não única, foi produtora de uma melhor qualificação moral das respostas dadas pelos sujeitos do grupo COMFEA. Inclusive pelo fato de tal variável incidir, conforme nos recomenda Carrasco e Leiva (2012), não apenas na reflexão sobre o problema da educação em valores, mas também na reflexão sobre a própria prática a ela relacionada.

Porém, não temos a exata medida que nos diga, no caso da relação bilateral entre a variável em questão e os fatores externos a ela como, por exemplo, as próprias contingências escolares, qual é o grau de determinação de uma sobre outra, visto que a natureza de nossa pesquisa – um estudo que compara realidades entre universos distintos – pretende analisar a consistência da variável formação, e não avaliar um mesmo universo a partir das condições anteriores e posteriores à inserção da variável por nós eleita.

Às próprias delimitações que necessariamente devem ser demarcadas e que são essenciais tanto à sua consistência da pesquisa quanto à obtenção do rigor científico como seu adjetivo, outra advertência se faz necessária. Ao situarmos nosso estudo na esfera dos Desengajamentos e dos Engajamentos Morais, necessariamente almejamos transitar através da dimensão subjacente ao juízo moral cuja natureza, ao mesmo tempo cognitiva e afetiva (PIAGET, 1952), sugere a incorporação do valor eleito para si, ou a adesão a este valor que pode, no caso do DM, inclusive corresponder a um contravalor. Neste caso, torna-se possível colocarmos nossas questões e produzirmos nossas afirmações nos termos que são cabíveis à moralidade, sugerindo uma maior ou menor adesão a um valor, ao menos na esfera de seu juízo.

No entanto, à tal pretensão nos é imposto um empecilho, cujo efeito é a retirada do caráter categórico das afirmações derivadas da análise das possíveis relações

entre as respostas obtidas e a adesão ou não, por parte dos respondentes, aos valores por elas sugeridos: não sabemos se, de fato, os professores do grupo COMFEA que se revelaram moralmente mais evoluídos o são do ponto de vista da própria adesão aos valores morais diante dos casos de Japinha e de Paula ou o são pelo fato de, após terem passado por uma formação na qual tiveram acesso a conteúdos voltados essencialmente à explicação do fenômeno bullying e às formas de intervenção descritas pela literatura como favoráveis ao seu enfrentamento, manifestarem uma maior aprendizagem sobre o assunto. Afinal, se à adesão a um determinado valor moral é pressuposta uma aprendizagem, no mínimo, do que é desejável a partir deste valor, o contrário nem sempre é verdadeiro. Até porque nem sempre, no âmbito moral, a correspondência entre o raciocínio moral e a conduta moral é confirmada pelos estudos que se propõe verificar tal relação (BLASI, 1989).

Além disso, a própria falta de consenso entre as diversas investigações que se propuseram a desvendar relações parecidas (IDEM) não nos permite, sob o apoio da literatura, assumir um posicionamento decisivo sobre se o fato de os professores do grupo COMFEA terem manifestado maiores níveis morais em suas respostas poderia significar maiores qualidades morais em suas ações práticas diante do bullying no dia a dia da escola. Inclusive pelo caráter instável que tais respostas teriam, de acordo com Carrasco e Leiva (2012), ao serem correspondentes às verbalizações oriundas das teorias subjetivas explícitas do professor – modificáveis em seus usos conforme diferentes contextos (CARRASCO e LEIVA, 2012).

Em todo caso, estamos certos de que tais dúvidas suscitadas pelos próprios limites que se revelaram ao longo desta investigação não são suficientes para descaracterizá-la como um importante argumento a favor da necessidade de repensarmos a formação de professores no Brasil de modo que ela seja exercida de maneira mais responsável e coerente com as demandas que se evidenciam na escola quando a moral é reivindicada, por sua falta, através do bullying – este, uma voz que, aos ouvidos do professor, pode ser fadada ao silêncio passageiro por sua natureza enquanto fenômeno ou ao silêncio eternizado pela inaudição causada por uma condição moral que não seja própria à sua percepção como o problema grave que, de fato, é.

Ser mais responsável e coerente, portanto, significa, conforme bem nos indicam Carrasco (2008), Carrasco e Leiva (2012) e Tognetta e Vinha (2009), incidir não apenas na formação do professor através dos conteúdos teóricos e conceituais

que são necessários à tomada de decisões coerentes com a promoção de um ambiente no qual o bullying possa ser repudiado como forma de desrespeito por aqueles que frequentam a escola, mas também na formação desse mesmo professor de modo que ele mesmo possa repudiá-lo como tal.

Sobre essa necessidade – a qual nos remete à eleição das crenças morais dos professores como tema que necessariamente deve compor a pauta de qualquer programa de formação que se proponha a formá-los para o trabalho com a moralidade na escola –, vale à pena o retorno ao estudo longitudinal de Carrasco e Leiva (2012) e à pesquisa de Menin et. al. (2015) que, em comum, se propuseram a inferir aspectos relacionados à condição moral do professor a partir de variável semelhante – formação docente e vivência prática dos conteúdos teorizados na escola – e obtiveram importantes resultados: no caso do primeiro, mudanças consideradas positivas nas crenças e nas atitudes dos professores voltadas à formação de valores morais na escola, tais como menor autoritarismo, maior protagonismo dado aos alunos, menor atribuição à família como empecilho ao desenvolvimento moral da criança e maior crença em si mesmo como importante na promoção de um ambiente moral na escola; no caso de Menin et. al. (2015), um estudo comparativo entre professores que passaram pela formação e outros que não passaram, maiores médias de adesão aos valores morais justiça, solidariedade respeito e convivência democrática por parte dos primeiros.

Nesse sentido, nosso estudo se alinha ao de Carrasco e Leiva (2012) e ao de Menin et. al (2015) para reiterar as possibilidades que podem ser almejadas quando os panfletos e demais cartilhas antibullying – pouco eficientes no que se refere aos objetivos intencionados – são varridos do chão da escola para dar lugar a uma formação docente gerida de modo menos ingênuo e mais responsável e coerente com a natureza moral do problema.

Tais possibilidades, aliás, se tornam mais claras através das diversas investigações que indicam relações de correspondência entre adesão aos valores morais e a realização de trabalhos com valores morais na escola (MENIN et. al., 2015), percepção dos professores pelos alunos como engajados diante do bullying, como justos e respeitosos e a diminuição dos maltratos sistemáticos (TTOFI e FARRINGTON, 2011; GAGE, PRYKANOWSKI e LARSON, 2014), assim como o aumento da relação de confiança necessária ao pedido de ajuda por parte de quem é vitimizado (ELIOT e col., 2010; ACEVES e col., 2010).

Ou seja, todos indicativos que atribuem à tendência moral autônoma do professor o estatuto de condição à geração de uma cultura própria ao desenvolvimento da autonomia moral de seus alunos, gerando as condições para que na escola o bullying possa ser destituído de valor, justamente porque nela “bom valor” – como em que se reitere como moral – corresponde a todo o valor que é “bom para todos”, e não apenas para alguns.

Por outro lado, alertam para os efeitos deletérios que o silêncio ao bullying decorrente de sua apercepção ou de sua negligência – esta, sintoma da baixa adesão aos valores morais – podem ter para seus próprios alunos, já que sua mensagem mais estridente, sem dúvida, é a de que a falta de respeito pode ter um lugar privilegiado na escola (TTOFI e FARRINGTON, 2011; RIGBY e BAGSHAW, 2003).

Aliás, acerca da tão declarada e aclamada autonomia moral – principalmente nos planos de ensino e demais documentos elaborados minuciosamente por nossos professores em todo início de ano letivo –, os estudos que aqui elencamos não nos dão indícios animadores. Embora Carrasco e Leiva (2012) tenham verificado mudanças positivas nas crenças docentes acerca do trabalho com a moralidade na escola, neste mesmo estudo também constataram que tais mudanças não foram suficientemente capazes de produzirem seus efeitos naquelas crenças que, de acordo com os autores, corresponderiam àquelas mais arraigadas na subjetividade do professor, consolidadas principalmente com sua história de vida e sua experiência pessoal.

Por outro lado, Menin et. al. (2015) constataram que apenas com relação ao valor solidariedade os professores foram capazes de atingir o nível moral mais alto de adesão. Contudo, essa solidariedade está relacionada muito mais a situações de assistencialismos, o que explica o fato de que este valor foi, entre todos os participantes, o mais apontado em níveis superiores

Embora Kohlberg (1992) já houvera dito sobre o quão raras são as pessoas que, à luz de sua perspectiva do desenvolvimento moral, podem ser consideradas, de fato, autônomas, não deixa de soar como preocupante a situação na qual professores brasileiros raramente se mostram capazes de considerar um valor moral em uma perspectiva *propriamente moral*, ou seja, “(...) quando se adota um valor por uma motivação acima das normas sociais e que reside no reconhecimento da dignidade de todo e qualquer ser humano” (MENIN et. al., 2015, p. 74).

Portanto, é em meio à ambivalência entre as esperanças decorrentes dos resultados que obtivemos – os quais podem ser capazes de indicar perspectivas à necessidade de promover, através da formação docente, uma condição moral mais evoluída em nossos professores – e à preocupação que é efeito da percepção do quanto ainda estamos distantes daquilo que seria minimamente desejável para que possamos honestamente projetar a superação do bullying e de outras chagas que se manifestam no seio da falta da moral nas escolas que passamos, a seguir, para o nosso próximo estudo.

### 5.3- *Terceiro estudo: a comparação entre as amostras brasileiras e espanholas.*

#### 5.3.1 – Resultados e discussão

Para essa dissertação, nossos resultados serão apresentados e discutidos para atender ao nosso objetivo de comparar a variável “amostra brasileira” e “amostra espanhola”. Para tanto, o faremos apenas a partir dos níveis encontrados, visto que toda a discussão sobre as categorias e, mesmo, a constituição destas já fora um objetivo atendido no estudo anterior. A princípio, apontaremos os resultados da comparação dentro da amostra espanhola, entre os níveis encontrados a partir da variável “professores que passaram pela formação e convivem com Equipes de Ajuda” – grupo COMFEA – e “professores que não passaram por essa formação e não convivem com Equipes de Ajuda” – grupo SEMFEA.

Para a amostra espanhola, o instrumento de investigação foi traduzido para a língua espanhola (APÊNDICE C) e submetido aos testes estatísticos necessários à sua validação. Com isso, foram testados um modelo com 2 fatores – agrupando todas as alternativas de DM em um único fator (F1) e todas as de EM em outro (F2) –, um com 3 fatores – com todas as alternativas de DM compondo F1, as alternativas de EM por convenção formando F2 e as de EM por princípio constituindo F3 – e o próprio modelo original, com 4 fatores, os mesmos referentes à versão brasileira. Como resultados, embora os modelos com 2 e 3 fatores o modelo tenham apresentado índices muito parecidos com o modelo original, este se mostrou mais bem ajustado, fato que, somado às mesmas opções teóricas já descritas por ocasião do Estudo 1, justifica sua opção para os professores espanhóis. Portanto, os dados referentes à validação do instrumento para a amostra espanhola são:  $X^2=551,60$ ; WRMR=1,527; CFI=0,794 e TLI=0,774; RMSEA=0,039.

Assim, tomando primeiramente os dados mensurados a partir das respostas diante de História A, verificamos serem bastante sutis as diferenças percentuais entre os grupos SEMFEA e COMFEA. No caso dos professores que conseguiram chegar ao nível 4 – o mais elevado –, por exemplo, encontram-se 69,7% do SEMFEA e 71,32% do COMFEA, ou seja, uma diferença de menos de 2% entre os grupos, à semelhança do que ocorre no caso de nível 3. Em contrapartida, ao tomarmos como base o mais baixo (nível 1), temos 0,76% do SEMFEA e 2,33% do COMFEA, também com menos de 2% de diferença.

Finalmente, apenas em nível 2 foi possível constatar uma diferença percentual mais relevante entre os professores, estando 23,48% dos que fazem parte do SEMFEA e 18,6% do COMFEA.

O que isso significa? A leitura possível desses dados nos permite constatar que, quando a vítima é típica, a maioria dos professores dos dois grupos em comparação reconhecem o princípio pelo qual uma ação de bullying precisa ser negada, ou seja, por significar a ausência de um conteúdo moral e o não reconhecimento dos sentimentos em jogo. Enfim, não porque é “lei”, mas porque se deve assegurar a dignidade do sujeito. Nesse sentido, os dados também indicam o quanto não há diferenças significativas em todos os níveis.

Em Tabela 12, é possível visualizarmos todos estes índices percentuais:

Tabela 12 – Respondentes espanhóis distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HA

Níveis (HB)	Fatores correspondentes às respostas dos professores	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=264)	COMFEA (n=129)		
Nível 1	F1; F2; F1 e F2	2 (0,76%)	3 (2,33%)	5 (1,27%)	0,48
Nível 2	F1 e F3; F1 e F4; F2 e F3; F1, F2 e F3; F1, F2 e F4; F1, F3 e F4; F1, F2, F3 e F4	62 (23,48%)	24 (18,6%)	86 (21,88%)	
Nível 3	F2 e F4; F2, F3 e F4	16 (6,06%)	10 (7,75%)	26 (6,62%)	
Nível 4	F3; F4; F3 e F4	184 (69,7%)	92 (71,32%)	276 (70,23%)	

Fonte: os autores desta investigação.

Já no caso de História B, foram evidenciadas diferenças percentuais mais nítidas entre os grupos, sendo possível afirmarmos, de modo mais categórico do que em História A, que as respostas dos professores pertencentes ao grupo COMFEA, em



comparação com as dos docentes do SEMFEA, principalmente se situam mais no nível 4 e menos no nível 2, como podemos observar em Tabela 13:

Tabela 13 – Respondentes espanhóis distribuídos em níveis referentes às respostas dadas em HB

Níveis (HB)	Fatores correspondentes às respostas dos professores	Grupos		Total	Valor-p*
		SEMFEA (n=264)	COMFEA (n=129)		
Nível 1	F1; F2; F1 e F2	2 (0,76%)	1 (0,78%)	3 (0,76%)	0,36
Nível 2	F1 e F3; F1 e F4; F2 e F3; F1, F2 e F3; F1, F2 e F4; F1, F3 e F4; F1, F2, F3 e F4	58 (21,97%)	21 (16,28%)	79 (20,1%)	
Nível 3	F2 e F4; F2, F3 e F4	43 (16,29%)	19 (14,73%)	62 (15,78%)	
Nível 4	F3; F4; F3 e F4	161 (60,98%)	88 (68,22%)	249 (63,36%)	

Fonte: os autores desta investigação.

Ou seja, com relação às respostas à História B, a melhor qualidade moral inferida a partir das oferecidas pelos professores do grupo COMFEA se torna mais clara do que diante de História A.

Em todo o caso, o que realmente nos chama a atenção ao verificarmos os dados das respostas dos professores espanhóis é o fato de que a discrepância entre os grupos é muito menor do que a verificada entre os brasileiros, sobretudo porque são altos os índices percentuais dos professores espanhóis do grupo SEMFEA que conseguiram atingir o nível 4 e baixos os que chegaram apenas até o nível 2, quando comparados com os índices brasileiros. A fim de melhor elucidarmos esta relação, em Tabela 14 observamos os dados da comparação entre os níveis atribuídos às respostas do grupo SEMFEA do Brasil e da Espanha:

Tabela 14 – respostas dos professores brasileiros e espanhóis do grupo SEMFEA categorizadas em níveis de qualidade moral

Histórias	Níveis	Países		Total	Valor-p*
		Brasil (n=273)	Espanha (n=264)		
História A	Nível 1	3 (1,1%)	2 (0,76%)	5 (0,93%)	<0,01
	Nível 2	167 (61,17%)	62 (23,48%)	229 (42,64%)	
	Nível 3	61 (22,34%)	16 (6,06%)	77 (14,34%)	
	Nível 4	42 (15,38%)	184 (69,7%)	226 (42,09%)	
História B	Nível 1	4 (1,47%)	2 (0,76%)	6 (1,12%)	<0,01
	Nível 2	122 (44,69%)	58 (21,97%)	180 (33,52%)	
	Nível 3	52 (19,05%)	43 (16,29%)	95 (17,69%)	
	Nível 4	95 (34,8%)	161 (60,98%)	256 (47,67%)	

Fonte: os autores desta investigação.

Infelizmente, quando consideramos as peculiaridades que caracterizam os universos em que atuam os professores brasileiros e os espanhóis<sup>52</sup> – algumas das quais, por ocasião da caracterização de nossas amostras, anteriormente já colocamos em relevo –, o panorama explícito em Tabela 14 não nos causa surpresa. Tampouco nos parece de difícil explicação. Na verdade, ele revela um sintoma da ambiguidade que se estabelece ao compararmos a própria tradição dos países pesquisados no que se refere à preocupação com as questões que são capazes de interferir na qualidade da convivência nas escolas.

Com relação ao bullying, por exemplo, data de 2006 a sua primeira especificação na legislação espanhola, a partir da criação da Ley Orgánica 2/2006, cuja função é regulamentar as diretrizes educacionais do país (FRICK, 2016; ESPANHA, 2006). No capítulo primeiro da referida lei, o qual trata dos princípios e finalidades da Educação, aparece como uma das inspirações que deve conduzir o sistema educativo espanhol “(...) la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar<sup>53</sup>” (ESPANHA, 2006, p. 15).

Já em seu artigo 124, inserido no capítulo II – que trata da questão da autonomia administrativa dos centros educativos –, o sentido dado ao caráter preventivo citado, no capítulo I, como um dos fundamentos da educação para a não violência torna-se mais objetivo a partir da determinação para que todos eles insiram em seus cotidianos, de forma sistemática, atividades programadas para o fomento da boa convivência, incorporadas no âmbito do plano de convivência elaborado e documentado por cada escola.

Ao analisarmos as considerações mencionadas pela lei sobre o necessário conteúdo desse documento, percebemos, sobre seus dispositivos específicos voltados às medidas que devem ser aplicadas àqueles que não cumprirem as normas de boa convivência, que algumas orientações são especialmente enfatizadas: (1) as

---

<sup>52</sup> Para uma maior apreciação sobre as diferenças que até o momento caracterizam os universos do Brasil e da Espanha no que se refere à forma com a qual, a partir de suas respectivas políticas públicas, ambos os países têm lidado com as questões que remetem à convivência escolar – dentre as quais o bullying se insere –, recomendamos o estudo realizado por Frick (2016);

<sup>53</sup> Na Espanha, *acoso escolar* e *bullying* são termos tratados como cognatos.

medidas corretoras devem, além terem um caráter educativo e recuperador por meio de ações voltadas à resolução pacífica de conflitos, considerar as situações e condições pessoais de cada um<sup>54</sup>; (2) tais medidas devem, além de buscar a melhora das relações para todos os membros da comunidade educativa, ser proporcionais às faltas cometidas e, neste sentido, condutas que atentem contra a dignidade pessoal dos membros da comunidade educativa, sobretudo que tenham como causa ou consequência uma discriminação ou maltrato, ou seja, problemas de ordem moral, são consideradas como *falta muito grave* e, portanto, passíveis de exclusão temporária ou definitiva da escola.

Para Frick (2016), apesar de não serem muitas as normas específicas de combate ao bullying, as ações de prevenção e intervenção ao fenômeno na Espanha acabam sendo naturalmente tratadas a partir da conjectura maior das medidas voltadas à criação e manutenção da boa convivência no ambiente escolar, sendo que esta atualmente é tomada por uma preocupação de dimensão nacional. Ainda mais por esta conjectura se somar ao fato de que todas as Comunidades Autônomas da Espanha detêm Centros de Formação de Professores vinculados às suas respectivas Consejerías de Educación<sup>55</sup> e que se responsabilizam pela formação docente continuada para as escolas (FRICK, 2016), voltada tanto aos conteúdos didáticos acadêmicos quanto aos conteúdos e trabalhos que se relacionam com a convivência escolar. Além disso, diante do bullying as Consejerías de Educación apoiam as escolas através de ações de capacitação profissional e distribuição de materiais de apoio, de orientações sobre como facilitar a comunicação e/ou solicitação de ajuda nas situações em que o problema ocorre, de auxílio no desenvolvimento de projetos e de realização de trabalhos para a propagação de informações, desenvolvimento da sensibilização e melhoria da conscientização sobre o fenômeno (IDEM). Em síntese, há fortalecida uma política pública para esse fim.

Enquanto isso, no Brasil a instituição de uma lei a nível federal elaborada sob a intenção de coibir o bullying nas instituições de ensino – a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015) – é ainda recente, pois tem apenas dois anos. Apesar de seu teor, ao recomendar medidas que coadunam com a literatura sobre o

---

<sup>54</sup> No caso, uma orientação que se aproxima de uma concepção de justiça *por equidade*, entendida à luz da Epistemologia Genética piagetiana (PIAGET, 1932) como mais evoluída do que a justiça *por igualdade*

<sup>55</sup> Consejería de Educación na Espanha é um órgão público correspondente à Secretaria de Educação no Brasil.

tema como, por exemplo, a obrigatoriedade de ações de prevenção, de capacitação docente, de divulgação de informações sobre o tema, de orientação às famílias dos envolvidos e de, em vez de punir, promover aos agressores medidas voltadas à formação para a tomada de consciência de sua responsabilidade e mudança do comportamento hostil (IDEM), representar um marco essencial na história do combate ao problema, ainda não estão suficientemente claros os meios pelos quais tais ações deverão ser promovidas. Ao citar, como objetivo, a capacitação de professores e de demais membros da equipe pedagógica, por exemplo, não há qualquer menção de quem o fará, assim como a exigência da produção e publicação de relatórios diagnósticos bimestrais sobre ocorrências de bullying por parte dos Estados e Municípios não vem acompanhada de qualquer especificação sobre a quem será delegada tal função. Finalmente, ao outorgar aos estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas o dever de assegurar medidas de conscientização, diagnose, prevenção e combate ao bullying, não menciona quais são essas medidas, da mesma forma como pouco se tem, mesmo enquanto pesquisas, estratégias formuladas para tal, visto que essas últimas ainda estão, em sua maioria, impregnadas pela necessidade de diagnóstico do problema.

Suspeitamos, aliás, que tais informações não podem ser inferidas a partir de nenhum outro documento que normatiza a Educação em nosso país. Tal suspeita, aliás, se torna mais forte ao confrontarmos-la com a observação de Menin e Avilés Martínéz (2017), para quem

(...) desde la inicial materia de Educación Ética y Cívica en el período de dictadura militar, la enseñanza de valores sociomorales de forma explícita y sistemática apenas ha calado en la escuela. De hecho, llegó muy poco a la realidad de las escuelas públicas brasileñas o fue incorporado de una manera superficial (MENIN e AVILÉS MARTÍNEZ, 2017, p. 419)

Com isso, é difícil projetarmos se e até que ponto a presença da “Lei Antibullying” no Brasil sem estar acompanhada de outros subsídios mais específicos que possam subtrair o seu caráter excessivamente genérico – adjetivo este que, quando aplicado à lei, certamente retira o seu necessário caráter prático e efetivo – será capaz de produzir as mudanças que, em larga escala, são imprescindíveis para a modificação das estruturas que relegam à utopia o desejo de que vigore de forma massiva uma cultura de repúdio ao bullying nas escolas brasileiras, visto que ações

pontuais – muitas vezes, única alternativa que resta a um ou outro professor que, como Menin et al. (2013) revela ser comum, sozinho intenciona promover a boa convivência em sua escola – são inócuas diante de tal objetivo.

Sobra espaço, portanto, para a manutenção de ações de terceirização, denúncia, criminalização ou implementação do Dia ou da “Semana contra o Bullying” em nosso país, como Gonçalves (2017) bem observa ser o escopo de grande parte das leis estatuais que foram introduzidas no Brasil no período de 2009 a 2013.

Enfim, ao colocarmos em cena tais distinções entre determinadas contingências educacionais que são pertinentes aos contextos do Brasil e da Espanha – apesar de estarmos cientes de que elas correspondem a um pequeno recorte de uma realidade que, sem dúvida, é muito mais complexa e composta por outras variáveis – temos indícios que podem explicar as diferenças que encontramos entre os professores brasileiros e espanhóis pertencentes ao grupo SEMFEA. Enquanto os primeiros estão inseridos no âmbito de políticas públicas que pouco ou nada subsidiam a criação de conjecturas que, tanto a nível de formação (graduação, pós graduação e continuidade em serviço) quanto de experiências de trabalho em instituições caracterizadas pela presença de práticas efetivamente promotoras da boa convivência, seriam capazes de incidir em uma percepção moralmente mais qualificada das questões que remetem ao bullying, os segundos pertencem a um sistema de educação que, fortemente subsidiado por suas políticas públicas, lhes colocam em uma condição na qual têm a oportunidade de conviver diariamente em contextos nos quais a convivência, tanto a nível institucional quanto do que se concebe como essencial à formação do professor – agente responsável pela criação de oportunidades para que ela bem se desenvolva na escola –, é de fato um valor.

Diante do desalento que é efeito da observação do quanto ainda estamos distantes das condições que são necessárias para que nossos professores brasileiros possam, de fato, ser capazes de avaliar e repudiar o bullying como um problema moral que, como tal, não pode ser naturalizado ou subjugado pela escola, ao comparamos os dados dos professores do grupo COMFEA do Brasil e da Espanha percebemos o quanto esta situação, caso fossem propiciadas melhores oportunidades de formação aos professores brasileiros, poderia ser diferente – como, aliás, já vimos no estudo anterior. Afinal, embora a qualidade moral das respostas dos professores espanhóis tenha se revelado significativamente maior em História A ( $p < 0,01$ ), em História B tal relação não necessariamente se confirmou, como vemos em Tabela 15:

Tabela 15 – respostas dos professores brasileiros e espanhóis do grupo COMFEA categorizadas em níveis de qualidade moral

Histórias	Níveis	País		Total	Valor-p*
		Brasil (n=55)	Espanha (n=129)		
História A	Nível 1	1 (1,82%)	3 (2,33%)	4 (2,17%)	<0,01
	Nível 2	20 (36,36%)	24 (18,6%)	44 (23,91%)	
	Nível 3	13 (23,64%)	10 (7,75%)	23 (12,5%)	
	Nível 4	21 (38,18%)	92 (71,32%)	113 (61,41%)	
História B	Nível 1	0 (0%)	1 (0,78%)	1 (0,54%)	0,68
	Nível 2	11 (20%)	21 (16,28%)	32 (17,39%)	
	Nível 3	5 (9,09%)	19 (14,73%)	24 (13,04%)	
	Nível 4	39 (70,91%)	88 (68,22%)	127 (69,02%)	

Fonte: os autores desta investigação.

Nesta tabela, de modo destacado percebemos que a quantidade de professores espanhóis que manifestaram apenas alternativas de EM em suas respostas e, por esta razão, se situaram no nível 4 foi em torno de 70%, tanto em História A (71,32% dos professores) quanto em História B (68,22% dos docentes). Tal conclusão também se aplica aos professores brasileiros em História B (70,91%). Porém, não se aplica em História A (38,18%), embora nela os índices brasileiros, em si, tenham se revelado melhores por parte dos docentes do grupo COMFEA do que do SEMFEA. Aliás, sobre esta situação entendemos que a ela podem ser dadas explicações que seguem a mesma linha que utilizamos para entender as diferenças que se revelaram entre os professores Sem Formação e Equipes de Ajuda do Brasil e da Espanha, ou seja, enquanto nosso sistema educacional ainda carece de uma história mais e melhor consolidada no que se refere à trajetória das ações que podem ser difundidas a fim de que o bullying possa ser superado – até o presente momento, as Equipes de Ajuda, por exemplo, existem em apenas 10 escolas situadas no Estado de São Paulo, sendo que as primeiras experiências datam de menos de 3 anos –, no caso espanhol tal trajetória já se constitui em uma tradição que, além de incidir na formação de professores, atualmente faz com que as escolas – com ou sem Equipes de Ajuda – em sua maioria possuam outros sistemas que, com base principalmente no protagonismo infanto-juvenil, geram uma “estrutura em rede” que realiza diversos trabalhos intencionais voltados à boa convivência (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018, *no prelo*; AVILÉS MARTÍNEZ e DAUD, 2017).

Para um melhor esclarecimento do que isso pode representar no que tange às crenças morais de nossos professores, vale à pena novamente retornarmos ao estudo de Carrasco e Leiva (2012) para reiterarmos o quanto é importante a aliança entre a formação dos conteúdos necessários à realização de trabalhos voltados à promoção da moralidade na escola e sua vivência correspondente. Ou seja, algo que leva, dentre outras coisas, tempo.

Com isso, destarte os contrastes que se evidenciaram neste estudo, os dados desta investigação se somam a outros (CARRASCO e LEIVA, 2012; MENIN et. al.; 2015; TOGNETTA e DAUD, 2016) para representar um importante respaldo para que a metodologia pertinente à experiência de formação de professores aqui descrita possa ser generalizada, a fim de que os professores brasileiros tenham a oportunidade de vivenciar uma formação que seja capaz de não apenas ensinar-lhes os conhecimentos necessários ao entendimento da moralidade de modo diferenciado do senso comum, mas também de mobilizá-los, a partir da reflexão sobre suas próprias experiências, a fim de que possam ter condições de melhor ajuizar o bullying conforme o que o fenômeno representa à luz da moral – ou seja, um problema que erige sob a falta de respeito nas relações interpessoais e que, portanto, não pode ter espaço na escola. Muito menos assumir o status de valor.

Enfim, antes de mais nada, para tal objetivo é preciso um gesto que não parece ser comum no modo com o qual nosso país tem se relacionado não apenas com a formação de professores, mas com a própria Educação: repensar, de modo que as ações voltadas às suas esferas – as quais mais parecem atitudes de desistência do que de investimento – possam resgatá-la da UTI.

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho, seu escopo não nos permite ignorar o fato de que as mazelas e o descaso que, inquestionavelmente, afetam a escola brasileira nos impede, pelo princípio de realidade, de enxergarmos como próximas as soluções para o bullying, para a violência, para o fracasso escolar, para a ínfima valorização da profissão docente, para as precárias condições de trabalho nas escolas sucateadas e abandonadas...Enfim, todas estas condições que, sem dúvida, tensionam objetivamente a natureza complexa e subjetiva do que, para o professor, significa “ser professor”.

Infelizmente, o conhecimento de tais condições – já mais do que suficiente – não tem sido capaz de produzir maiores mudanças. Portanto, não sabemos se as comprovações que obtivemos com este estudo serão capazes de extrapolar o âmbito

da academia, se configurando como mera denúncia do descaso atual, ou se poderão, um dia, se consolidar em mudanças efetivas na forma com a qual se tem lidado com a formação de professores no Brasil. Caso a segunda tendência se consolide, acreditamos termos apontado não o único, mas um importante caminho para que tais mudanças possam ter êxito, pelo menos no que se refere à condição moral necessária dos profissionais que são responsáveis pela educação.

Portanto, demarcadas nossas expectativas – sem que nos deixemos trair pela ingenuidade de uma possível esperança que ignore as diversas variáveis que são essenciais à concretização de nosso desejo mas que, infelizmente, não podemos controlar – passamos para as considerações finais.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizem que o tempo tudo cura,  
Dizem que sempre se pode esquecer,  
Mas os sorrisos e as lágrimas anos a fio,  
Ainda fazem meu coração sofrer.

*George Orwell*

## Considerações Finais

Brincadeira natural entre crianças e jovens. Formas de aprendizagem social. Eis alguns sentidos que, muitas vezes, são dados pelos adultos ao fenômeno bullying. Na escola, estas conotações, além de revelarem os limites relacionados à compreensão dos professores acerca das características do fenômeno, abrem espaço para a penetração de um senso comum cuja validação impede a visualização dos efeitos nocivos que esta forma de violência causa em suas vítimas. Neste sentido, aliás, os versos de George Orwell podem ser utilizados com bastante precisão, já que a vítima de bullying é, como vimos, afetada por um sofrimento cuja temporalidade transcende o ato violento propriamente dito.

Se há uma vítima, há, portanto, aquele que a impede de reconhecer sua dignidade, até porque este outro tampouco a reconhece naquele que ofende, menospreza, ridiculariza, ameaça. Há, enfim, um agressor potencialmente investido de uma imagem individualista de si e, também, aquele cuja atividade passiva o constitui como testemunha das ações que acometem seus pares.

O panorama descrito, em si, já é suficiente para que o bullying seja objeto de preocupação por parte da escola, visto que, por mais que em sua definição o fenômeno não seja restrito ao universo escolar, é na escola o local de onde emana o principal *locus* de sua manifestação. Neste contexto, tal violência se revela como uma insígnia que, somada a outras formas de maltrato, indica na verdade o quanto a falta de respeito encontra espaço no cenário educacional, sugerindo a inexistência ou insuficiência de conteúdos de natureza moral nas instituições que têm, por excelência, a responsabilidade de educar nesta dimensão (TOGNETTA e VINHA, 2009; TOGNETTA, VINHA e GARCIA, 2013).

Tal problemática, aliás, adquire coloração quando os conflitos interpessoais se tornam problemas aos olhos dos professores apenas quando vêm à tona sob a forma de indisciplina, ou seja, quando atrapalham a ordem proposta, lhes afetando diretamente. Aliás, quanto restringe a causa motivadora da ação restauradora da moral em falta à restauração exclusiva de seu próprio bem-estar, o professor assume uma atitude correspondente à orientação moral voltada estritamente para a satisfação das próprias necessidades e dos próprios interesses, em uma perspectiva muito distante da necessidade de cultivar o respeito mútuo como fundamento vivido em sua escola. Ou, ao eleger como seu princípio único de conduta a favor da moral somente

aquilo que está posto através dos dispositivos escolares de orientação normativa – como provavelmente faz aquele que concebe a lei, e não a própria moralidade, como razão única pela qual o bullying deve ser superado na escola – revela ser carente naquilo que é essencial à sua pretensão de promover os valores morais que incidem na boa convivência entre seus alunos, ou seja, retirá-los de uma posição que, perdida ou esquecida em meio incontáveis dispositivos normativos que tornam difícil a distinção entre o regimento escolar e o código penal, muitas vezes tem se tornado periférica para realoca-los de modo que eles possam se estabelecer como uma das categorias centrais da prática pedagógica, fazendo com que o fato de o bullying representar o desrespeito nas relações se torne, efetivamente, argumento com força suficiente para que seja repudiado não apenas por ele, mas por todos aqueles que, na escola, se encontram sob sua responsabilidade.

Eis, portanto, a imprescindibilidade de que a condição moral do professor lhe seja favorável para tal tarefa. E “ser favorável”, aqui, significa estabelecer uma aproximação entre seus posicionamentos e a busca pelo bem para o maior número de pessoas, mesmo que esta busca eventualmente possa representar uma disposição em contrário com relação aos interesses declarados por meio das convenções de uma dada sociedade. Em outros termos, significa destituir o termo *autonomia moral* de seu caráter vago e etéreo presente, por exemplo, quando sua utilidade se dá pela mera menção nos planejamentos anuais de ensino, para lhe instituir vida através de práticas capazes de materializar os seus sentidos na escola, levando a cabo a construção de projetos coletivos voltados à promoção da moralidade e em que todos estejam envolvidos no planejamento de estratégias que, além de recomendarem atividades para os alunos – tornando-os seres ativos na discussão dos problemas de convivência que, pela própria natureza da escola, sem dúvida lhes afetam – , se iniciem pela reflexão e pelo estudo daqueles que estarão à frente dos trabalhos de formação moral dos educandos.

Faz diferença a ação de um professor que pensa a resolução de conflitos sem terceirizar o problema à direção ou coordenação. Que se vale da ideia de que a convivência é valor e que se deve gastar tempo com ela. Este professor transmite a seus alunos a mensagem de que a violência ou a falta de respeito, de tolerância ao diferente e de generosidade precisam ser resolvidas com quem de direito. Fortalece, assim, a vítima de bullying, no sentido em que ela também percebe que o valor daquela sala de aula é o respeito, já que se gasta tempo com isso. Nesse sentido, a

formação ao mesmo tempo teórica e moral se justifica especialmente quando o fenômeno é pauta, já que, embora Andrade (2007) bem observa que há professores que, apesar de não possuírem uma formação específica voltada à gestão de conflitos, conseguem manejá-los de modo construtivo – dadas as suas próprias competências inter-relacionais – no caso específico do bullying, obviamente, as peculiaridades e a complexidade do problema não nos permitem considerarmos a condição moral evoluída do educador como suficiente – embora esta seja imprescindível.

Ao constatarmos que os professores brasileiros que passaram pela formação e que convivem em suas escolas com as Equipes de Ajuda demonstram, conforme alternativas assinaladas diante das histórias de bullying que lhes foram apresentadas, um julgamento moral mais qualificado com relação aos demais, indicamos, assim como Menin et. al. (2015) e Carrasco e Leiva (2012), o quanto a formação docente pensada e elaborada com coerência e responsabilidade pode, sim, mobilizar ao mesmo tempo os conhecimentos teóricos que são necessários à intervenção diante do fenômeno – dentre os quais a dinâmica dos esquemas psicológicos que lhe caracterizam – e condição moral do professor para que ele atribua sentido às intervenções que, ao contrário da punição pela punição ou da terceirização do problema, se voltem à própria formação moral que é necessária tanto para os autores de bullying quanto para os que são alvos ou testemunhas de suas agressões.

É por todas essas razões que, como vimos ao tratarmos anteriormente da formação de professores oferecida aos docentes do grupo COMFEA, essa formação foi elaborada intencionando oferecer-lhes, ao mesmo tempo, o acesso a tais metodologias de trabalho com o desenvolvimento moral – com a prática aliada ao esclarecimento de seus aspectos teóricos e conceituais – e às oportunidades para que eles pudessem, a partir da vivência diária em um cotidiano escolar demarcado pelo protagonismo infanto-juvenil sistematizado através das Equipes de Ajuda, ressignificar suas próprias crenças sobre como “se ensina” a moral (CARRASCO e LEIVA, 2012; VINHA et. al., 2017). Apesar de até o presente momento não termos à disposição dados referentes à relação entre a formação docente em questão e a prática dos professores que compõem nossa amostra diante da resolução de conflitos, por exemplo – o que poderia ser um indicativo da possível relação entre seus julgamentos morais mais qualificados e atitudes moralmente mais evoluídas diante dos problemas de convivência, representando um avanço com relação a esta investigação –, os estudos de Menin et. al. (2015) e de Tognetta e Daud (2016)

sugerem relações de correspondência entre maior adesão à justiça e menor adoção de ações coercitivas ou de terceirização do problema na resolução dos conflitos, maior adesão ao respeito e tendência de resolver os conflitos diretamente com os alunos, sem o uso de sanções expiatórias, e adesão ao valor convivência democrática e realização de trabalhos com valores morais na escola.

Com isso, na hipótese de que a formação docente oferecida aos professores do grupo COMFEA tenha contribuído para amenizar o quadro de desinformação e falta de formação que, pelo menos no Brasil, existe entre os professores em geral quanto à compreensão do que seja o bullying e das ações pelas quais se pode vencer o problema, pela tal formação estariam sendo combatidos parte dos elementos que geram a intuição e o imprevisto que, muitas vezes, se constituem como o fundamento que resta às intervenções pedagógicas, sobretudo na ausência dos conhecimentos necessários.

Sobre isso, sabemos que não é pela falta de fundamentos na literatura para que os profissionais da educação possam atuar diante do bullying que se dá o caráter pouco eficaz da formação de professores no Brasil sobre o tema. No entanto, aparentemente estas produções não têm chegado da forma adequada às escolas, seja pelo pouco acesso que seus profissionais têm à teoria ou pelo uso inadequado dela, interpretando-a de forma imprecisa e reducionista, o que os impulsiona a colocar em prática uma ou outra sugestão que, tomada de forma isolada, passa a ser significada, erroneamente, como se fosse uma solução simples para um problema que, como demonstramos, é complexo.

Este, aliás, é um problema que exige, no mínimo, a revisão dos teores das políticas públicas de formação para o exercício da docência nas escolas brasileiras, seja através da reversão da situação na qual praticamente inexistem na universidade espaços para a reflexão, estudos e debates sobre a convivência escolar (KNOENER e TOGNETTA, 2016) ou por meio do investimento na formação continuada do professor, de modo que o trabalho com a moralidade na escola possa ser colocado em movimento e as questões que, dia-a-dia, são decorrentes possam ser constantemente objeto de problematização, como têm sido feito em algumas redes públicas e privadas situadas no Estado de São Paulo<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Sobre a formação de professores voltada principalmente ao entendimento das questões relacionadas ao bullying escolar, até o momento da conclusão deste trabalho destacamos especialmente as iniciativas tomadas pelas prefeituras dos municípios de Hortolândia e de Artur Nogueira, neste mesmo

Ao compararmos as respostas dos professores do Brasil e da Espanha, este último um país que, como vimos, tradicionalmente tem na convivência escolar um dos principais vetores para onde apontam os investimentos em formação docente, temos na importante discrepância entre os níveis de qualidade moral de suas respectivas afirmativas – diga-se, mais evidente entre os professores do grupo SEMFEA do que do grupo COMFEA – o sintoma da diferença que, a favor dos espanhóis, qualitativamente se revela entre as próprias políticas públicas dos países em questão.

Neste caso, torna-se manifesta a desonestidade que impregna a tentativa de fazer com que o professor no Brasil assuma tamanha responsabilidade sem que anteriormente tenha tido acesso aos subsídios por meio dos quais ele possa tanto aderir aos valores morais que ele almeja para seus alunos quanto compreender quais são os efeitos neles daquilo que ele faz em sua sala de aula. Eis o problema que, por exemplo, é acarretado ao se instituir uma lei tão necessária – e, até mesmo, louvável em suas intenções declaradas – como a “Lei Antibullying” (BRASIL, 2015) sem que, no entanto, sua materialidade transcenda o caráter genérico instituído pela ausência de clareza quanto aos mecanismos essenciais à sua real implementação. Não é à toa que, suspeitamos, após pouco mais de dois anos de sua oficialização tal lei corre um sério risco de, assim como tantas outras, cair no esquecimento.

Apesar desta investigação se limitar exclusivamente à mensuração dos níveis de qualidade moral atribuídos aos juízos dos professores diante do bullying mediante as condições que lhes foram delimitadas – duas histórias hipotéticas seguidas de alternativas fechadas de Engajamento e Desengajamento Moral –, fato que nos impede de maiores apreciações quanto à possível generalização de tais juízos para outras situações hipotéticas ou reais ou quanto à transposição dos mesmos à esfera da ação propriamente dita, pressupomos que raramente falta ao nosso professor o desejo de que a escola possa, um dia, ser caracterizada por uma cultura favorável aos respeito em suas relações, em um contexto no qual à convivência possa ser atribuído o status de “valor a ser cuidado”. Sim, pois apesar de certamente ser variável

---

Estado, as quais não mediram esforços para que todas as suas instituições educativas pudessem ter seus “projetos anti-bullying”, elaborados coletivamente pelos profissionais de cada escola, os quais receberam consistente formação voltada não apenas à compreensão do bullying e às intervenções que, ao seu enfrentamento, são consideradas construtivas, mas também pensada de modo a lhes propiciar o entendimento de como, principalmente à luz da Psicologia Moral, se pode desenvolver a moralidade no sujeito a partir das práticas pedagógicas. No caso das redes privadas, pelas mesmas razões merecem destaque o Colégio Bandeirantes, na cidade de São Paulo, Biocêntrico, localizado em Nova Odessa, e Interativo, em São João da Boa Vista – todos no Estado de São Paulo. Todas as formações de professores necessárias a tais objetivos foram conduzidas por integrantes do GEPEM.

as motivações para a incorporação do trabalho com a convivência aos sentidos dados pelos profissionais da Educação ao “ser professor”, muitas vezes aquele que é portavoza das lições de moral e que, por isso, a ordena e aquele que entende que a moral é uma construção ativa do sujeito e, portanto, permite o protagonismo se igualam na intenção. Ambos tendem a significar suas ações como promotoras do desenvolvimento moral. Neste caso, a diferença se manifesta através da própria compreensão, cuja qualidade está inquestionavelmente relacionada com as respectivas experiências de formação.

Ainda que outras tantas estratégias de intervenção e prevenção ao bullying precisem ser tomadas para a superação do problema, quase todas passam por aqueles que, de fato, são formadores. As práticas de protagonismo infanto-juvenil, que consistem em compartilhar formas de prevenção e combate ao bullying escolar com os alunos, são exemplos de como essa afirmação é verdadeira. Se tomarmos os trabalhos com as Equipes de Ajuda (COWIE et al., 2002; SHULMAN, 2002; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013), em que os próprios alunos agem acolhendo e ajudando quem agride a tomar atitude diferente e auxiliando na resolução dos conflitos, temos dois grandes objetivos a atingir quando formamos os alunos participantes. O primeiro, desenvolver habilidades que lhes permitam enfrentar situações de agressão com assertividade e escuta ativa. O segundo, experimentar a promoção de valores de não violência no contexto escolar. Como será possível atender a esses dois objetivos se aqueles que formarão as equipes de ajuda e as acompanharão não têm formadas tais habilidades e, mesmo, experimentado a adesão mais evoluída a valores de não violência?

Finalmente, acreditamos, com nosso trabalho, ter reiterado a importância de que haja momentos em que os professores possam, pela reflexão e pela experiência, fortalecer-se na compreensão da gênese dos valores morais e suas implicações pedagógicas para que se possa erradicar as agressões que ocorrem nas relações interpessoais vividas escola. Por que as formas de violência, dentre as quais o bullying, produzem chagas que o tempo não cura, nem faz esquecer<sup>57</sup>...

---

<sup>57</sup> Observações finais: para os próximos estudos, nosso instrumento de investigação será aperfeiçoado no que se refere a algumas alternativas que as análises fatoriais mostraram ter inserções em outras categorias; neste estudo, sua validação para a amostra espanhola foi reduzida por não ser o objetivo maior de investigação, devendo ser retomada em outras publicações; finalmente, não consideramos ter sido suficiente a exploração das análises para dar conta da discussão sobre os resultados referentes ao estudo intercultural. Esta questão também será retomada em novas publicações.

## Referências

ACEVES, M.J. et al. Seek Help from Teachers or Fight Back? Student Perceptions of Teachers' Actions during conflicts and Responses to Peer Victimization. **Journal of Youth Adolescence**, V. 39, 2010, P. 658-669

AMOSSY, R. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. in: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

ANDRADE, F. **Ser uma Lição Permanente: Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2007.

ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ATLAS, R.S.; PEPLER, D.J. Observations of bullying in the classroom. **Journal of Education Research**, 92, pp. 86-99, 1998.

AVILÉS MARTÍNEZ, J.M. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. **Bullying: guía para educadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Los Sistemas de Apoyo entre Iguales en la escuela. De los Equipos de Ayuda a la Cibermentoría**. Americana: Adonis, 2018 (no prelo)

AVILÉS MARTÍNEZ, J.M.; DAUD, R.P. Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying. la experiencia de Brasil y de España. In: NUNES, J.C. et. al. (org.) **Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación**, Oviedo: SCINFOPER, 2017, pp. 411-418.

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



BAUMAN, S.; DEL RIO, A. Preservice Teachers' Responses to Bullying: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. **Journal of Educational Psychology**, 98(1), 2006, pp. 219-231

BACCHINI, D. et. al. La relazione vittima-prepotente: stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale [Bully-victim relationship: stability of the phenomenon and use of moral disengagement]. **Scienze dell'Interazione**, 5(1), 1998, 29-46.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

\_\_\_\_\_. **Social cognitive theory of moral thought and action**. In W. M. Kurtines; J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications*, v. A, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991d, p. 71-129.

\_\_\_\_\_. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, v. 3, 1999, p. 193-209.

\_\_\_\_\_. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**, v. 31, p. 101-119, 2002.

\_\_\_\_\_. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; TOGNETTA, L.R.P. **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, pp. 19-64.

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

BENTLER, P. Comparative Fit Indexes in Structural Models. **Psychological bulletin**, v. 107, n. 2, p. 238, 1990.

BENTLEY, K. M.; LI, A. K. F. Bully and victim problems in elementary schools and students beliefs about aggression. **Canadian Journal of School Psychology**, v.11, 1995, p. 153-165.

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

BERKOWITZ, L. **Agression, its causes, consequences and control**. Nova Yorque: McGraw-Hill, 1993.

BERGSON, H. **Seleção de textos e tradução Franklin Leopoldo e Silva**. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1989.

BILGIÇ, E.; YURTAL, F. An investigation of bullying according to classroom climate. **Journal of Theory and Practice in Education**. 5 (2), 2009, p. 180-194.

BLAIR, L.J.R. et al. Theory of mind in the psychopathy. **Journal of Forensic Psychiatry**. 7(1), pp. 15-25, 1996

BLASI, A. Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral una revisión crítica de la literature. In: TURIEL, E.; ARANA, I.E.; INGLESIAS, L.L. (org) **El mundo social en la mente infantil**, 1989, págs. 331-388

BLAYA, C. et al. Clima y violencia escolar. Un estudio comparative entre España y Francia. **Revista de Educación**. N. 339, 2006, p. 293-315.

BLONDEL, E. **Le problème moral**, Paris: PUF, 2000.

BOSWORTH, K; ESPELAGE, D.L.; SIMON, T,R. Factors associated with bullying behavior in middle school students. **Journal of Early Adolescence**, v. 19, 1999, p.341-362

BOULTON, M.J.; SMITH P. K. Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance. **British Journal of Developmental Psychology**, 12, 315-325, 1994.

BOULTON, M.J.; UNDERWOOD, K. Bully/Victim Problems Among Middle School Children. **British Journal of Educational Psychology** 62, 1992, 73-87.

BRADSHAW, C. P.; SAWYER, A. L.; O'BRENNAN, L. M. Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. **School Psychology Review**, 36(3), 2007, p. 361-382.

\_\_\_\_\_. A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. **American Journal of Community Psychology**, 43, 2009, p. 204–220.

BRADSHAW, C. P.; WAASDORP, T. E.; GOLDWEBER, A.; JOHNSON, S. L. Bullies, Gangs, Drugs, and School: Understanding the Overlap and the Role of Ethnicity and Urbanicity. **Journal of Youth Adolescence**, 42, 2013, p. 220–234. DOI 10.1007/s10964-012- 9863-7

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei anti-bullying. **Lei número 13.185**, de 06 de novembro de 2015.

BROWN, T. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. New York: The Guilford Press, 2006.

BUTTERWORTH, G. E. et al. **Perspectives on the child's theory of mind**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CABA, M. A. C.; LOPEZ, R. A. La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. **Revista internacional de educación para la justiça social**, v. 2(1), 2013, p. 119-138

CAIRNS, L. G.. Behavior problems. In M. J. Dunkin (Ed.), **International encyclopedia of teaching and teacher education** (pp. 446–452). New York, NY: Pergamon, 1987.

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

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

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

CARD, N.A.; HODGES, E.V.E. Shared targets for aggression by early adolescent friends. **Developmental Psychology**, 42, pp. 1327-1338, 2006

CARLISLE, N.; ROFES, E. School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects. **Traumatology**, 13(1), 16-23, 2007.

CARRASCO, P.C.; LEIVA, R.C. Cambio de Teorías Subjetivas de Profesores Respecto a la Educación em valores. **Subjetividad y Procesos Cognitivos**, Vol. 16, Nº 1, 2012 Pág. 17-42.

CARVALHO, J.S.F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, J.G. (org). São Paulo: Summum, 1999.

CASTRO, P. Cambio de teorías subjetivas en profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores. Tesis doctoral: Santiago: (Doctorado en Psicología), **Pontificia Universidad Católica de Chile**, Santiago, 2008.

CHARACH, A.; PEPLER, D.; ZIEGLER, S. Bullying at school, a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. **Education Canada**, 35 (1), 1995, p. 12-18.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CILLESSEN, A.; BORCH, C. Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modeling analysis. **Journal of Adolescence**, 29, pp. 935-959, 2004.

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

COMTE-SPONVILLE, A; FERRY, L. **A Sabedoria dos Modernos: Dez Questões para o nosso Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COPPOLA, F.F. **Drácula de Bram Stoker**. [Filme]. Produção e direção de Francis Ford Coppola, EUA: 1992

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

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

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

COWIE, H.; MYERS, C. **Bullying in universities and colleges: Cross-national perspectives**. New York: Routledge, 2016.

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

CRAIG, K.; BELL, D.; LESCHIED, A. Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. **Canadian Journal of Education**, 34(2), 2011, 21-33.

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

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

CURWEN, T.; McNICHOL, J.; SHARPE, G. The progression of bullying from elementary school to University. **International Journal of Humanities and Social Science**, 1(13), 47-55, 2011

DAMON, W. **The Moral Child**. Nova lorque: Free Press, 1993.

DAUD, R.; TOGNETTA, L. 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. Capítulo 54.

DEBARBIEUX, E. **Lutte contre les violences et l'absentéisme scolaires**. Disponible em [www.pluslefigaro.fr/article/Debarbieux-uneespiraleinfernaledelaviolence.2010217-141717](http://www.pluslefigaro.fr/article/Debarbieux-uneespiraleinfernaledelaviolence.2010217-141717), 2010.

DEL BARRIO, C. Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. **Convites**, n. 3, p. 25-33, 2013.

DEL BARRIO, et. al. Representaciones acerca de maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de um instrumento narrativo: Scan-bullying. **Infancia y Aprendizaje**, 2003.

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

DeROSIER M. et. al. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. **Child Development**. 1994;65(6):1799–1813.

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

DEVRIES, R; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. **Young Children**, nov., p. 4-13, 1995.

DIAZ-AGUADO, M.J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana: Adonis, 2006, 2015.

DIAZ-AGUADO, M.J. BABARRO, J. M. El acoso entre adolescents en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las atribuyen la victimización. **Revista de educación**, n. 362, 2013.

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

DODGE, K.A. The structure and function of reactive and proactive aggression. In: K.E.D. PEPLER e K.RUBIN (Orgs.). **The development and treatment of childhood aggression**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1991.

DODGE, K. A.; BATES, J. E.; PETIT, G. S. **Mechanisms in the cycle of violence**. **Science**, 250, 1678-1683, 1990.

DODGE, K.A.; COIE, J.D. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peers groups. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53, 1987, pp.1146-1158.

DODGE, K. A.; SOMBERG, D. R. Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. **Child Development**, 58, 213–224, 1987.

DUFOUR, D.R. **A cidade perversa: liberalismo e pornografia**. Trad. De Clóvis Marques, 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

DUNCAN, A. The Shared Concern Method for Resolving Group Bullying in Schools **Educational Psychology in Practice** 12(2):94-98.1996

ELIOT, M.; CORNELL, D.; GREGORY, A.; FAN, X. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. **Journal of School Psychology**, v. 48, 2010, p. 533–553.

EMBRACE CIVILITY Student Survey. **Embrace Civility in the Digital Age**, 2016. Web: <http://embracecivility.org>

ERDLEY, C. A.; ASHER, S. R. Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. **Social Development**, 7, 321–339, 1998

ESLEA, M. et al. Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. **Aggressive Behavior**, v. 30, p. 71–83, 2004

ESPAÑA. Lei Orgânica nº 2, de 3 de maio. De Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 2006.

ESPELAGE, D.; LOW, S.; DE LA RUE, L. Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during early adolescence. **Psychology of Violence**, v.2, n.4, p. 313-324, 2012.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FEKKES M.; PIJPERS, F. I.; VERLOOVEVANHORICK, S. P. Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. **Health Educ Res**, 20(1), 81-91, 2005

FERRÁNS, D. S.; SELMAN, R. L. How students' perceptions of the school climate influence their choice to upstand, bystand, or join perpetrators of bullying. **Harvard Educational Review**, vol. 84, n. 2, 2014, p. 162-187.

FISCHER et al. Bullying victimization and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. **British Medical Journal**, 344, 2012, e.2683.

FISCHER, R. M. (Coord.) **Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010. Disponível em: <[http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa\\_plan\\_relatorio\\_final.pdf](http://www.aprendersemmedo.org.br/docs/pesquisa_plan_relatorio_final.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2010.

FLANAGAN, O. **Psychologie morale em éthique**. Paris: PUF, 1996.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 200-207, 2009.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. 2011, 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011

\_\_\_\_\_. **Estratégias de prevenção e contenção do bullying nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha**. 272 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

GAGE, N. A.; PRYKANOWSKI, D. A.; LARSON, A. School Climate and Bullying Victimization: A Latent Class Growth Model Analysis. **School Psychology Quarterly**, Vol. 29, no. 3, 2014, P. 256–271.

GARAIGORDOBIL, M.; OÑEDERA, J.A. **La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención**. Madri: Pirámide, 2009.

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

GINI, G. et al. Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? **Aggressive Behavior**, 33, 2007, 467-476.

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

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

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, abril 2011

GILLIGAN. C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

GONÇALVES, C.C. Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores. **Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba**, 2017.

GREGORY, A. et al. Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization. *Journal of Educational Psychology*. **American Psychological Association**, v. 102, n. 2, p. 483–496, 2010

GUIMARÃES, L.A.M; RIMOLI, A.O. “Mobbing” (Assédio Psicológico) no Trabalho: Uma Síndrome Psicossocial Multidimensional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Vol. 22 n. 2, pp. 183-192, Mai-Ago, 2006.

HARPUR, T. J.; HAKSTIAN, A. R.; HaARE, R. D. Factor structure of the Psychopathy Checklist. **Journal of Consulting & Clinical Psychology**, 56(5), 1988, 741-747.

HAWKINS, D.L.; PEPLER, D.J.; CRAIG, W.M. Naturalistic Observations of peer interventions on bullying. **Social Development**, 10, pp.512-527, 2001.

HAREL-FISCH, Y. et. al. Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. **Journal Adolescent**. Aug;34(4):639-52, 2011.

HEAL, K. H. Misbehavior among school children: the role of the school in strategies for prevention. **Policy and Politics**, 6, 321- 333, 1978.

HERRERO, M.T.; VILARRASA, G.S. Los sentimientos en el ámbito de la moral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 219-234, jul/dez. 2003

HINDUJA, S.; PATCHIN, J.W. Bullying, cyberbullying, and suicide. **Arch Suicide Research**. 14(3):206-21, 2010.

HYMEL, S.; ROCKE-HENDERSON, N.; e BONNANO, R. A. Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. **Journal of Social Sciences**, Special Issue (8), 1-11, 2005

HODGES, E. V. E., PERRY, D. G. Personal and interpersonal consequences of victimization by peers. **Journal of Personality and Social Psychology**, 76,677-685, 1996.

HOFFMAN, M. L. Empathy, Social Cognition and Moral Education. In: GARROD, A. (ed.) **Approaches to Moral Development**, Nova Iorque: Teachers College Press, 1993, pp. 147-179.

\_\_\_\_\_. **Empathy and moral development**. New York, NY, US: Cambridge University Press, 2000.

HONIG, A. S.; ZDUNOWSKI-SJOBLOM, N. Bullied children: parent and school supports, **Early Child Development and Care**, vol. 184, n. 9-10, 2014, p. 1378-1402, DOI: 10.1080/03004430.2014.901010.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Trad. de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

JAMES, A. **School bullying**. Research Briefing, NSPCC, 2010.

JIMÉNEZ, M., CASTELLANOS, M.; CHAUX, E. Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida. **Pensamiento Psicológico**, 23(3), 307-36, 2009.

JOHNSTON, K. "Adolescents' Solutions to Dilemmas in Fables: Two Moral Orientations, Two Problem Solving Strategies", in C. GILLIGAN, J. WARD, J. TAYLOR e B. BARDIGES (Eds.) **Mapping the Moral Domain**. Cambridge. Harvard University Press, 1988.

JUVONEN, J.; GALVAN, A. Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In: PRINSTEIN, M.; DODGE, K. (eds.) **Peer influence processes among youth**. Nova Iorque: Guilford Press, 2008.

JUVONEN, J.; GRAHAM, S. **Peer Harassment in School**. The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford, 2001.

\_\_\_\_\_. Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. **Annual Review of Psychology**, v. 65, 2014, p. 159-185.



JUVONEN J.; NISHINA, A.; GRAHAM, S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. **Journal of Educational Psychology**, 92, 349-359, 2000.

KALTIALA-HENO, R. et. al. Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents. **British Medical Journal**, v.391, August 7, 1999.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

KARCHER, M.J. Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In: E. GERLER (Ed.), **Handbook of school violence** (7-40). Binghamton, NY: Haworth, 2002.

KELTNER, D. et al.. Power, approach, and inhibition. **Psychol. Rev.** 110(2), 265–284, 2003.

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: FUENTES, M. et al. **Variables Psicológicas y Educativas para La Intervención em el Ambito Escolar**. Volumen I. Edita: ASUNIVEP, 2016.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (compilación). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer, 1992

KOLLER, S. H. et al. Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade de julgamento moral em uso no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 5-14, 1994.

KOLLER, S.H.; BERNARDES, N.M.G. Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de Psicologia**, 2(2), p. 223-262, 1997.

KOSCIW, J.G.; ELIZABETH, M.D. **The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools**. New York: GLSEN, 2006.

KOWALCZYK, S. El Teocentrismo de la Jerarquia de los bienes em la doctrina de San Augustin. In. **Augustinus**, V. XXII, n.87-88, jul-dez, 1997

KRASSELT, K. **Bullying not a thing of the past for college students**. Disponível em: <http://college.usatoday.com/2014/10/21/bullying-not-a-thing-of-the-past-for-college-students/> Acesso em: 07 jan. 2016

LAGERSPETZ, K.M. et al. Group aggression among children in three schools. **Scandinavian Journal of Psychology**, 23, p.45-52, 1982.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v. 35, p. 16-18, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vergonha: a ferida moral**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

\_\_\_\_\_. Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em Psicologia**, vol. 17, nº 2, 2009a.

\_\_\_\_\_. A Importância da Generosidade no Início da Gênese da Moralidade na Criança. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 19(1), 09-17, 2009b.

\_\_\_\_\_. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 105-114.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LEMERISE, E. A.; ARSENIO, W. F. An integrated model of emotional processes and cognition in social information processing. **Child Development**, 71, 107–118, 2000

LIND, G. **Moral competence test**. June 2015. Disponível em: <<http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2015

LOBATO, V. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola**. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006.

LOPES NETO, A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** - Vol. 81, Nº5(Supl), 2005.

MARQUES, R. **A ética de Lawrence Kohlberg**, in: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/KOHLBERG.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/KOHLBERG.pdf) >(s/d), acesso em 20/06/2017.

MARTÍN, E. et al. La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. **Infância y aprendizaje**. 26(1)79-95, 2003.

MARTÍN DEL BUEY, F. Programa integrado de acción tutorial. Valparaíso: **Revista de Orientación Educativa**, 19-20, 71-88 Universidad de Playa Ancha, 1997.

MASCARENHAS, S. **Bullying e moralidade escolar: um estudo com estudantes do Brasil (Amazônia) e da Espanha (Valladolid)**. In: CONGRESSO DE PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO MORAL: CRISE DE VALORES OU

VALORES EM CRISE?, I., 2009, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2009. CD-ROM

MENESINI, E.; FONZI, A.; VANUCCI, M. Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente. In A. FONZI (ed.) **Il gioco grudele**, Firenze: Giunti, 1999, p. 39-53

MENIN, M.S.S; AVILÉS MARTINÉZ, J.M. Adhesión a valores de convivencia en niños y adolescentes españoles y brasileños. Estudio preliminar de una investigación transcultural. In: NUNES, J.C. et. al. (org.) **Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación**, Oviedo: SCINFOPER, pp. 419-426, 2017.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MORO, A. Adesão ao valor de justiça entre crianças e adolescentes. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 18-47, set./dez. 2013.

MENIN et. al., Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escola. **Textos FCC**, São Paulo, v.46, p. 1-85, out. 2015.

MOURA, P.H.F. **Os Fundamentos ético-morais da paz no De Civitate Dei de Santo Agostinho e sua contribuição para a atual construção da paz**. 229 f. Tese de doutorado (doutorado em Teologia). Departamento de Teologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Rio de Janeiro/RJ, 2009.

MORAES, E. R. Sade: O Crime entre Amigos. In: **Libertinos e Libertários**. São Paulo. Cia. das Letras. 1996. págs.: 245 – 254.

NANSEL et. al. Bullying behaviors among US youth: Prevalence and associations with psychosocial adjustment. **Journal of the American Medical Association**. 285, 2001, p. 2094-2100.

NODDINGS, N. **The Challenge to Care in Schools**: An Alternative Approach to Education. New York. Teachers College Press, 1992.

NOVICK, R.M.; ISAACS, J. Telling is compelling: the impact of student reports of bullying on teacher intervention. **Educational Psychology**, 30:3, 283-296, 2010

LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Rio de Janeiro, 81(5 Supl), 2005, p. 164-172.

OBERMANN, M. Moral disengagement among bystanders to school bullying. **Journal of School Violence**, v. 10, n. 3, p. 239-257, 2011.

O'BRENNAN, L. M.; FURLONG, M. J. Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. **Journal of School Violence**, 9, 2010, p. 375 – 391.

O'CONNELL, P.; PEPLER, D.; CRAIG, W. Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. **J Adolesc.**, 1999, Aug;22(4):437-52

OLIVER, C., CANDAPPA, M. Bullying and the politics of telling. **Oxford Review of Education**, 33, 2007, pp.71–86.

OLWEUS, D. **Aggression in the schools: bullies and whipping boys**. Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley), 1978.

\_\_\_\_\_. Bullying among school-boys. *In*: Cantwell, N., ed. **Children and violence**. Stockholm, Akademilitteratur, 1981.

\_\_\_\_\_. **Bullying at school. What we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

\_\_\_\_\_. Bully/victim problems in school. **Irish Journal of Psychology**, v. 18, n. 2, p. 170-190, 1997.

\_\_\_\_\_. Sweden. *In*: SMITH, P.K. et. al. (Orgs.). **The Nature of School Bullying: A cross-national perspective**. Londres e Nova Yorque. Routledge, 1999, p. 7.27.

OLWEUS, D.; ROLAND, E. 'Mobbing Bakgrunn og tiltak', **Kirke-og under visningsdepartementet**. Oslo, 1983.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; MORA-MERCHÁN. Violencia entre escolares. Conceptos y Etiquetas Verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, 41, 2001: 95-113.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; SANCHEZ, V. **Nuevas dimensiones de la convivencia escolar**. Ciberconduita y relaciones en la red: Ciberconvivencia. Ministerio de Educacion, Laboratorio de Estudios sobre convivencia y prevencion de la violencia, 2011

ORTEGA, R.; LERA, M.J. The Seville Anti-Bullying in SchoolProject. **Aggressive Behavior**. v.26, p.p. 113–123, 2000.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J.A. **Violencia escolar. Mito o realidad**. Sevilla: Mergablum, 2000.

ORTEGA, R.; SÁNCHEZ, V.; MENESINI, E. Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. **Psicothema**, 14, Supl., 37-49, 2002.

ORTEGA-RIVERA, J.. **Narrar para construir nuestra identidad. El papel del pensamiento narrativo en el maltrato entre escolares**. Trabajo de investigación para la obtención de la suficiencia investigadora. Universidad de Sevilla. 2001.

PASQUALI, L. Testes Referentes a Constructo: teoria e modelo de construção. *In*: PASQUALI, L. et.al. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Vozes: Petrópolis, 2003.

PEDROSA, S. **A violência no contexto escolar: concepções e significados a partir da ótica de professores de uma instituição de ensino pública**. 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal Goiás, Goiânia, 2011.

PEPLER, D.; CRAIG, W. Bullying: Research and Interventions. **Youth Update**, Institute for the Study of Antisocial Youth, 1997.

PEPLER, D.J. et al. An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. **Canadian Journal of Community Mental Health**, 13, 1994, pp.95-110.

PERINE, M. **Quatro lições sobre a ética de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2006.

PERRY, C. "How do we Teach What is Right? Research in Issues in Ethical and Moral Development". **Journal for a Just and Caring Society**, vol. 2, nº 4, 1996, p. 401-410.

PIAGET, J. **O juízo moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

\_\_\_\_\_. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÉS (comp). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1952/1994, pp. 181-290.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. Sabedoria e Ilusões da Filosofia. In: **Os Pensadores** (coleção). 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, pp. 65-208, 1983

PIKAS, A. The Common Concern Method for the treatment of mobbing. In MUNTHE, E.; ROLAND, E. (eds). **Bullying: an International Perspective**. London: David Fulton, 91–104, 1989.

\_\_\_\_\_. A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. **School Psychology International**, 1989, 10, pp. 95- 104.

PUIG, J. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

PULKKINEN, L.; PITKANEN, T. Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. **Aggressive Behavior**, 19(4), 249-263, 1993.

QUILES, Z.N.; BYBEE, J. Chronic and predispositional guilt: relations to mental health, prosocial behavior, and religiosity. **Journal of Personality And Assessment**, 69, 1997, 104-126.

REST, J.R. **DIT Manual: manual for the Defining Issues Test**. Minneapolis: University of Minnesota, 1986

REYNOLDS, D. et al. School factors and truancy. In: L. HERSOV & I. BERG. **Out of School: Modern perspectives in truancy and school refusal**, pp. 85-110. New York:Wiley, 1980.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RIGBY, K. **Bullying in schools: and what to do about it**. Camberwell: Acer Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **What harm does bullying do?** Paper presented at the Children and Crime: Victims and Offenders Conference convened by Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 17-18, 1999.

RIGBY, K.; BAGSHAW, D. Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. **Educational Psychology**, v. 23, 2003, p. 535-546.

RIGBY, K.; SLEE, P. T The relationship of Eysenck's personality factors and self esteem to bully-victim behavior in Australian schoolboys. **Personality and Individual Differences**, 14, (2), 371-373, 1993.

\_\_\_\_\_. Australia. In: SMITH, P.K. et al. **The Nature of School bullying**. Londres, Routledge, pp. 324 – 339, 1999.

ROLAND, E. Bullying: the Scandinavian research tradition. In TATTUM, D. P.; LANE, D. A. (eds.): **Bullying in schools. Stoke-on-Trent**. Trentham Books, 1989.

\_\_\_\_\_. Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. In: RUIZ, R.O. (org). **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 33-54.

ROLAND, E.; IDSØE, T. Agression and Bullying. **Aggressive Behavior**, 27, 446-462, 2001.

SAGONE, E.; LICATA, L. The relationship among interpersonal adjustment, moral disengagement, bullying, and prosocial behaviour: A study in junior high school. **Giornale di Psicologia**, v. 3, n. 3, p. 247-254, 2009.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R. El estudio científico del fenómeno bullying. In: ORTEGA, R. (org). **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2010, pp. 55-80.

SALMIVALLI, C. et al. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, 22, 1–15, 1996.

\_\_\_\_\_. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. **International Journal of Behavioral Development**, 2010, 35(5), 405–411.

SALMIVALLI, C.; NIEMINEN, E. Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. **Aggressive Behavior**, 22, pp. 1-15, 2002.

SALMIVALLI, C.; PEETS, K. Bullies, victims, and bully-victim relationship. In: RUBIN, K.; BUKOWSKI, W.; LAURSEN, B. **Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups**. Guilford Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **Bullying en la escuela: un fenómeno grupal**. In.: ORTEGA, R. R. (Coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

SALMIVALLI, C.; VOETEN, M. Connections between attitudes, group norms, and behaviours associated with bullying in schools. **International Journal of Behavioral Development**, 28, pp. 246-258, 2004.

SAMPIERI, R. et al. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ, V. Competencia emocional y maltrato entre iguales: un estudio comparativo España-Italia. Comunicación en Jornada. **VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UNED**. - Madrid. 2008.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R. El estudio científico del fenómeno bullying. In: ORTEGA, R. **Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar**. Madrid: Alianza Editorial, pp. 55-80, 2010.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; MENESINI, E. La competência emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 1, 2012.

SCHUMACHER, J. **Tempo de Matar** [filme]. Produção e direção de Joel Schumacher, EUA: 1996.

SCHWARTZ, D. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 28, 2000, p. 181-192.

SLEE, P.T. Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87, 47-57, 1993.

SHULMAN, M. **How we become moral: The sources of moral motivation**. In C. R. Snyder e S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 2002, pp. 449-512

SILVA, L. M. F. Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2014

SLEE, R. **Changing Theories and Practices of Discipline**. Londres: Falmer Press, 1995.

SMITH, P. K. The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, v.4, 1991, p.243–248.

SMITH, P.K. et al. Relationship of children involved in bully-victim problems at school. In: DUCK, S. (ed.) **Understanding relationship process**, v.2, Newbury Park, C.A.: Sage Publications, 1993.

\_\_\_\_\_. **The nature of school bullying**. A cross national perspective. Londres: Routledge, 1999

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School bullying. Insights and perspectives**. Londres: Routledge, 1994.

SUTTON, J.; SMITH, P. K. Bullying as a group process: Na adaptation of the participant role approach. **Aggressive Behavior**, 25, 97–111, 1999

SUTTON, J.; SMITH, P.K; SWETTENHAM, J. Bullying and “theory of mind”: a critique of the “social skills déficit” view of anti-social behavior. **Social developmental**, v. 8, pp. 117-127, 1999.

SWEARER, S.M.; DOOL, B. Bullying in schools: An ecological framework. **Journal of Emotional Abuse**, v.2, 7-23, 2001

TAYLOR, C. **As fontes do self**: a construção da identidade moderna. (Trad. Adail U. Sobral e Dinah de Azevedo de Abreu). São Paulo: Edições Loyola, 1997.

THOMBERG, R.; JUNGERT, T. Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. **Journal of Adolescence**, 2012.

TOGNETTA, L.R.P. A importância da adolescência para o desenvolvimento moral/ As representações de si na adolescência. In: **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia USP, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Editora Mercado de Letras/Fapesp. 2009

\_\_\_\_\_. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, L.R. P.; VINHA, T.P.(Org.). **É possível superar a violência na escola?** São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 100-115

\_\_\_\_\_. TOGNETTA, L.R.P. **Relatório de Pesquisa**, 2017 (ainda não publicado).



TOGNETTA, L.R.P.; AVILÉS MARTÍNEZ, J.M.; ROSÁRIO, P.J.S.L.F. Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones Morales. **Revista de educación**, 373, pp. 9-34, 2016.

TOGNETTA, L.R.P.; BOZZA, T.L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. **Nuances**, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2012

TOGNETTA, L.R.P.; DAUD, R.P. Formação de professores e sua adesão a valores morais: uma possibilidade de superação dos problemas de convivência e erradicação do bullying na escola. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores**, UNESP/Prograd, 3918-3929, pp. 2016

TOGNETTA, L.R.P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, 24(56), 106-137, 2013

TOGNETTA, L.R.P. et al. **Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la**. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Estudios e investigación em psicologia y educación**. Lisboa, v. 2(1), 2015, p. 30-34.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. *Escola, conflitos e violência*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN M.S.S e cols. **Crise de Valores ou Valores em Crise?** Artmed, Porto Alegre-RS, 2009. 15-45

\_\_\_\_\_. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação*. **Revista do Centro de Educação**. v. 35, p. 449-463, 2010.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas. En J. J. G. Linares et al. (Eds.), **Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionales** (pp. 227-232). Almeria, Espanha: Editorial GEU, 2013

TOGNETTA, L.R.P. ; VINHA, T.P.; GARCIA, J.. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de letras, 2013. 92p .

TOPOL, P.; REZNIKOFF, M. Perceived Peer and Family Relationships, Hopelessness and Locus of Control as Factors in Adolescent Suicide attempts. **Suicide and Life Threatening Behavior** 12:141–150, 1982.

TTOFI, M.M. et al. Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. **Journal of Aggression, Conflict and Peace Research**, v.3, n.2, p.63-73, 2011.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. **Journal of Experimental Criminology**, v. 7, 2011, p. 27-56.

TUGENDHAT, E., **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, Reflexões sobre o método da filosofia do ponto de vista analítico. **Problemata**. Vol. 1, N° 1. (1998), pp.131 – 144.

TURIEL, E. **The Development of Social Knowledge: Morality and Convention**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983

\_\_\_\_\_. The Development of Morality. In W. DAMON R. M. LERNER (Eds.), **Child and Adolescent Development: An Advanced Course** (pp. 473–514). SAGE Publications, 2008.

TURNER, R. M. **Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: are there gender differences?** Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, v. 69, n. 7-A, 2009

URBINA, S. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Artmed: Porto Alegre, 2007

VAILLANCOURT, T.; HYMEL, S.; McDOUGALL, P. Bullying in power: Implications for school-based intervention strategies. **Journal of Applied Scholl Psychology**, 19, pp. 157-176, 2003

VAN SCHOIACK-EDSTROM, L.; FREY, K.S; BELAND, K. Changing Adolescents' Attitudes About Relational and Physical Aggression: An Early Evaluation of a School-Based Intervention', **School Psychology Review**, 2002, n.31: 201—16.

VEENSTRA, R. et al. The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual perspective theory. **Child Development**, 78, pp. 1843-1854, 2007

VERÍSSIMO, L.F. **Frente a Frente** (crônica). 2017. Disponível em: <https://amp-mg.iusbrasil.com.br/noticias/114970353/frente-a-frente-por-luis-fernando-verissimo>

VICENTIN, V. F. Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes. 223 p. **Tese (Doutorado em Psicologia)** - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VINHA, et. al. Um programa visando a convivência ética e a melhoria do clima escolar realizado em escolas brasileiras. In: PÉREZ, J.C.N. et al (Orgs). **Psicología y Educación para la Salud**. Oviedo: SCINFOPER, 2017, pp. 147-154.

VINHA, T.; MORAES, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017, 77 p.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE**. Curitiba: PUC, 2008

VINHA, T.; TOGNETTA, L.R.P. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009

VITARO, F.; BRENDGEN, M. Proactive and reactive aggression. A developmental perspective. In: TREMBLAY, R.E.; HARTUP, W.W.; ARCHER, J. (eds.), **Developmental origins aggression**. Nova Iorque: The Guilford Press, 2005.

VINYAMATA, E. La resolución de conflictos. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 246, p. 89-91, 1999.

WALDMAN, I. D. Aggressive boys' hostile perceptual and response biases: The role of attention and impulsivity. **Child Development**, 67, 1015–1033, 1996.

WEFFORT, F.C. **Os clássicos da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau. São Paulo: Ática, 2001.

WRIGHT, R. **O animal moral**: Por que somos como somos. A nova ciência da psicologia evolucionista. Rio de Janeiro, Campus, 1957/1996, 416 pp.

YOON, J. et al. How South Korean teachers handle an incident of school bullying. **School Psychology International**, 32(3), 2011, pp. 312-329.

YU, C. **Evaluating Cutoff Criteria of Model Fit Indices for Latent Variable Models with Binary and Continuous Outcomes**. 2002. Tese de Doutorado. University of California Los Angeles.

ZALUAR, A. **Hipermasculinidade leva jovem ao mundo do crime**. Folha de São Paulo. 12/7/04

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Instrumento para Coleta de Dados – versão para amostra brasileira:

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**. Por isso, lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Este questionário **não é um teste nem um exame e, por isso, não há respostas erradas**.

### SEÇÃO 1 – SOBRE VOCÊ

Sexo: \_\_\_\_\_ Sua idade: \_\_\_\_\_ Qual a sua religião? \_\_\_\_\_

Atuação na escola:

pública  particular

Segmento:

Educação Infantil  Ensino Fundamental I  Ensino Fundamental II  Ensino Médio

### SEÇÃO 2 – HISTÓRIAS DO COTIDIANO

#### 2.1 A história de Japinha.

Numa sala de aula há um aluno que todos chamam de “Japinha”. Ele tem olhos puxados, é bastante quieto e não participa das conversas entre os outros meninos durante a aula. Todos sabem que sua família voltou do Japão, para onde foi trabalhar e ganhar algum dinheiro. Diariamente, um grupo de três alunos da classe, liderado por Jorge, o faz pagar lanches e Coca-Colas para eles. Jorge ameaça Japinha dizendo que, caso se negue a pagar, irá inventar aos seus pais e professores que ele usa drogas. Temendo que seus pais fiquem sabendo (afinal, são muito rígidos), Japinha paga a conta de Jorge e dos colegas. Na classe, mesmo os que não são do grupo de Jorge aproveitam os lanches e Coca-Colas, que são divididos entre todos.

**Para explicar o que acontece nessa situação descrita, assinale as alternativas com que você concorda. Você pode assinalar quantas alternativas quiser.**

- 1 ( ) A timidez de Japinha deveria ser trabalhada. Inclusive, é por causa dela que ele acaba se excluindo do grupo.
- 2 ( ) Os professores são os principais responsáveis pela solução deste problema.
- 3 ( ) Se os pais de Japinha fossem de conversar e procurar saber do dia-a-dia do seu filho, talvez isso não acontecesse.
- 4 ( ) Por enquanto, esta situação ainda é “tolerável”. Porém, se ela passar do limite, chegando à agressão física, será imprescindível uma intervenção.
- 5 ( ) Algo deve ser feito porque o respeito é essencial.
- 6 ( ) Esses comportamentos são muito comuns nas novelas, filmes e jogos de vídeo game que os alunos jogam.
- 7 ( ) Isso é uma brincadeira de adolescente, retratada como violência pela mídia sensacionalista que, por influência da televisão, ganhou tons de violência.
- 8 ( ) Todos os alunos, mesmo os que agem mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados.
- 9 ( ) Jorge não respeita Japinha. Algo tem que ser feito, já que há uma lei que garante o combate ao bullying.
- 10 ( ) Japinha era muito diferente de todos. Não era “normal”.
- 11 ( ) Nos dias de hoje, a intolerância deve ser combatida.

- 12( ) Se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é bullying, os adolescentes nunca terão a oportunidade de enfrentar os seus próprios problemas, sendo, portanto, frágeis emocionalmente.
- 13( ) A escola não deve ignorar que esse é um problema moral.
- 14( ) Os meninos não são do mesmo grupo de Japinha. Se fossem amigos, não o tratariam mal.

## 2.2 - A história de Paula

Paula é uma menina que ninguém quer no grupo. Todas as vezes que alguém começa um assunto, Paula se intromete e parece querer mostrar que sabe mais que todos. As meninas acham que ela é “metida” e se afastam dela. Além disso, quando fala, Paula é tão exagerada que chega, sem querer, a cuspir nas pessoas, o que faz com que os colegas a chamem de Nojenta. Os alunos da sala criaram uma página no Facebook com a foto da turma toda segurando um guarda-chuva com a seguinte legenda: “Pode vir, Paula, estamos preparados com o guarda-chuva”. Quando soube, Paula agiu como sempre faz – agrediu a todos com tapas e postou comentários ofensivos utilizando-se de palavrões, xingamentos e gestos obscenos.

Para explicar o que acontece nesta situação descrita, assinale as alternativas com que você concorda. Você pode assinalar quantas alternativas quiser.

- 1 ( ) Paula não está se comportando como uma pessoa civilizada, mas deveria se comportar. Desse jeito, Paula nem parece gente.
- 2 ( ) Hoje em dia as famílias estão muito desestruturadas. Os pais de Paula não a educaram bem, como deveriam
- 3 ( ) Isso que acontece com Paula e sua turma é uma brincadeira muito comum entre os alunos nessa idade. Nossa geração também passou por isso.
- 4 ( ) É preciso garantir o respeito entre os alunos; afinal, diz o ditado: respeito é bom e eu gosto!
- 5 ( ) Falta aos colegas de Paula reconhecer que ela está sofrendo.
- 6 ( ) Algo deve ser feito, porque esse tipo de comportamento é intolerável.
- 7 ( ) Falta educação a Paula. Por isso a tratam mal.
- 8 ( ) Se o professor tiver que parar a todo momento para resolver conflitos, ele não dará mais aula, prejudicando o andamento dos conteúdos.
- 9 ( ) Paula não se esforça para melhorar o relacionamento dela com os colegas. Agindo dessa forma, Paula dá motivos para os colegas a tratarem assim.
- 10 ( ) É tarefa da escola a educação moral dos alunos, para garantir a convivência respeitosa.
- 11 ( ) Hoje em dia, a Internet é Terra de ninguém. Lá os alunos aprendem todos os tipos de palavrão e comportamentos obscenos.
- 12 ( ) A escola deve conscientizar a todos sobre os valores morais que estão perdidos nessa geração.
- 13 ( ) Paula age de forma desproporcional. Afinal de contas, as outras pessoas não chegaram a agredi-la fisicamente.
- 14 ( ) Todos os alunos, mesmo Paula que age mal, têm o mesmo direito de ser bem tratados.

## **APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar

Pesquisador responsável: Rafael Petta Daud

Caro professor,

Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre a temática da convivência na escola e o a percepção dos professores aos problemas deste cotidiano. Esta pesquisa se justifica pelo fato de que tais problemas que afetam o cotidiano da escola têm sido percebidos pelos professores como urgentes e, portanto, necessitam de maior reflexão. Um desses problemas tão presente neste cotidiano é o que chamamos de bullying que, enquanto um problema moral tem se manifestado em espaços escolares e agora, com a lei antibullying sancionada recentemente no Brasil, torna-se imperativo uma discussão por parte daqueles que educam sobre as formas pelas quais o problema acontece e mesmo as possíveis intervenções que devem ser tomadas para sua superação. Ao propormos sua participação, estaremos conhecendo um pouco de como os docentes julgam as situações desse tipo de conflito que acontece no cotidiano da escola. É relevante tal compreensão, pois, a partir dos julgamentos que os professores emitem é possível se traçar possibilidades de intervenção ao problema e mesmo pensar a importância de discussões e reflexões que continuamente necessitamos na escola sobre os problemas de convivência que se tem. Este estudo visa, portanto, reconhecer os mecanismos autorreguladores que se caracterizam como modos de engajamento ou desengajamento moral frente a situações de bullying. Objetiva também constatar as possíveis diferenças entre as formas com que professores julgam as situações problemas apresentadas em dois grupos de professores – aqueles que passaram por formações a respeito do tema da convivência moral na escola e outros que não tiveram tal oportunidade.

A amostra total será composta por 230 educadores de redes de ensino público do Estado de São Paulo. Desses, 80 educadores farão parte de uma amostra escolhida intencionalmente junto à rede pública de um município pertencente ao estado de São Paulo, advindos de duas escolas que participarão de um programa de implantação da convivência ética na escola conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – o GEPÉM. Os demais participantes comporão uma amostra aleatória que será formada por educadores de diferentes redes de ensino. Portanto, sua participação será de acordo com sua livre e espontânea vontade, não sendo, portanto, obrigatória.

A participação nesta pesquisa não implica em nenhum benefício pessoal, não é obrigatória e, dentre os riscos previsíveis, pode ocorrer de o participante se sentir desconfortável ou embaraçado/envergonhado durante sua participação. Por qualquer dano eventual que possa ocorrer em decorrência da pesquisa, o participante será indenizado. Além disso, o pesquisador responsável se coloca à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa. O pesquisador responsável, por sinal, acompanhará em tempo integral a aplicação do questionário, de forma a solucionar possíveis dúvidas que possam surgir por parte do participante.

O participante pode, a qualquer momento, recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. A qualquer momento, pode também desistir de participar da pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa, os participantes não terão nenhum gasto.

No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação nesta pesquisa, ele será integralmente indenizado.

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.

Desde já agradecemos sua participação.

---

Pesquisador responsável Rafael Petta Daud  
Orientador: Profa. Dra. Luciene Tognetta

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa <sup>58</sup>

RG \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

---

<sup>58</sup> 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.

## APÉNDICE C: Instrumento para Coleta de Dados – versão para amostra espanhola

### INVESTIGACIÓN SOBRE LA PERCEPCIÓN QUE EL PROFESORADO TIENE DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL CENTRO

El siguiente cuestionario le permite responder de acuerdo con lo que piensa y ha vivido. Es un cuestionario anónimo, secreto e individual, por eso le pedimos que lo responda con sinceridad y diciendo exactamente lo que piensa o siente. Este cuestionario no es un test ni un examen y por eso no tiene respuestas equivocadas.

#### SECCIÓN 1: SOBRE USTED

Sexo:  Hombre  Mujer

Edad:  Menos de 30 años,  De 31 a 40 años,  De 41 a 50 años,  De 51 a 60 años,  Más de 60 años

Años de experiencia docente:

Hasta cinco,  De seis a diez,  De once a quince,  De dieciséis a veinte,  De veintiuno a treinta,  De treinta y uno a cuarenta,  Más de cuarenta.

#### SECCIÓN 2: HISTORIAS COTIDIANAS

Las historias siguientes sucedieron en una escuela. Lea lo que pasó. Para explicar lo que sucede en ellas, señale las alternativas con las que Ud. está de acuerdo. Puede señalar cuantas alternativas quiera.

##### 2.1.- LA HISTORIA DE IBRAHIM.

En una clase hay un alumno al que todos llaman Ibrahim. Tiene los ojos oscuros y es bastante parado y no participa de las conversaciones con otros chicos en el aula. Todos saben que su familia vino a España a trabajar para ganar algún dinero.

Habitualmente, un grupo de tres alumnos de la clase, liderado por Jorge, le hacen pagar un sándwich y coca colas para ellos, diciéndole que, en caso de que se niegue a pagar, se inventarán que consume drogas y se lo dirán a sus profesores y padres. Temiendo que sus padres terminen sabiéndolo (son muy rígidos), Ibrahim se lo paga a Jorge y sus amigos. En clase, incluso los que no son del grupo de Jorge, se aprovechan del bocadillo y las coca colas, que se reparten entre todos.

- 1 ( ) Debería trabajarse la timidez de Ibrahim. Es por eso por lo que acaba siendo excluido del grupo.
- 2 ( ) El profesorado es el principal responsable de solucionar este problema.
- 3 ( ) Si los padres de Ibrahim fuesen a hablar a la escuela y preocuparse del día a día de su hijo, tal vez eso no pasaría.
- 4 ( ) A pesar de todo, esta situación todavía es 'tolerable'. Si se traspasase el límite, llegando a la agresión física, entonces sería imprescindible una intervención.
- 5 ( ) Se debe hacer algo porque el respeto es esencial.
- 6 ( ) Esas conductas son comunes en las películas y videojuegos a los que los alumnos juegan.
- 7 ( ) Eso es una broma entre adolescentes, reflejada como violencia por los medios sensacionalistas que, por influencia de la televisión, adquirió tintes de violencia.
- 8 ( ) Todos los alumnos, incluso los que se portan mal, tienen el mismo derecho a ser bien tratados.
- 9 ( ) Jorge no respeta a Ibrahim. Se debe hacer algo, ya que hay una norma que garantiza el combate del bullying.
- 10 ( ) Ibrahim es muy diferente a los demás. No es "normal".
- 11 ( ) Hoy en día, la intolerancia debe ser combatida.
- 12 ( ) Si los adultos decidieran intervenir en situaciones como estas, pensando que todo es bullying, los adolescentes nunca tendrían oportunidad de enfrentarse a sus propios problemas, siendo, por tanto, frágiles emocionalmente.
- 13 ( ) La escuela no debe ignorar que ese es un problema moral.



14 ( ) Los niños no son del mismo grupo que Ibrahim. Si fuesen colegas, no lo tratarían mal.

## 2.2.- LA HISTORIA DE PAULA.

Paula es una chica a la que nadie quiere en el grupo. Cada vez que alguien comenta algo en el grupo ella se entromete y parece querer demostrar que sabe más que todos.

Las chicas piensan que es entrometida y se apartan de ella.

Además de eso, cuando habla, Paula es tan exagerada que llega, sin querer, a escupir a las personas, lo que hace que sus compañeros la llamen repugnante. Los alumnos de la clase han creado una página en Facebook con una foto de toda la clase sosteniendo un paraguas con la siguiente leyenda: 'Puedes venir Paula, estamos preparados con el paraguas'. Cuando lo supo, Paulo actuó como siempre lo hace-agredió a todos con tacos y publicó comentarios ofensivos utilizando malas palabras, insultos y gestos obscenos.

- 1 ( ) Paula no está actuando como una persona civilizada, se debería comportar. De esa manera, Paula no parece persona.
- 2 ( ) Hoy en día las familias están muy desestructuradas. Los padres de Paula no la educaron tan bien como deberían.
- 3 ( ) Lo que pasa con Paula y su clase es una broma muy común entre chicos de esa edad. Nuestra generación también pasó por eso.
- 4 ( ) Es preciso garantizar el respeto entre los alumnos; como dice el refrán, respeta y respetarán.
- 5 ( ) Los colegas de Paula necesitarían reconocer que ella está sufriendo.
- 6 ( ) Se debe hacer algo, ese tipo de comportamiento es intolerable.
- 7 ( ) A Paula le falta educación. Por eso la tratan mal.
- 8 ( ) Si el profesor tuviera que parar la clase para resolver cada conflicto, nunca daría clase, perjudicando la adquisición de los conocimientos.
- 9 ( ) Paula no se esfuerza en mejorar su relación con los colegas. Actuando de esa forma, Paula da motivos a sus compañeros para que la traten así.
- 10 ( ) Es tarea de la escuela la educación moral del alumnado, para garantizar una convivencia respetuosa.
- 11 ( ) Hoy en día, internet es tierra de nadie. Ahí los alumnos aprenden todo tipo de palabras y comportamientos obscenos.
- 12 ( ) La escuela debe concienciar a todos sobre los valores morales que se han perdido en esta generación.
- 13 ( ) Paula actúa de forma desproporcionada. A fin de cuentas, las otras personas no llegarán a agredirla físicamente.
- 14 ( ) Todo el alumnado, incluida Paula aunque actúe mal, tiene el mismo derecho a ser tratado bien.

**APÊNDICE D:** Agrupamentos de professores formados a partir das respostas positivas em cada fator em HA.

Fatores correspondentes às respostas obtidas em HA*	Grupos		Total
	SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)	
F1	1 (0,37%)	0 (0%)	1 (0,3%)
F1,F2	1 (0,37%)	1 (1,82%)	2 (0,61%)
F1,F2,F3	18 (6,59%)	1 (1,82%)	19 (5,79%)
F1,F2,F3,F4	111 (40,66%)	9 (16,36%)	120 (36,59%)
F1,F2,F4	2 (0,73%)	1 (1,82%)	3 (0,91%)
F1,F3	2 (0,73%)	1 (1,82%)	3 (0,91%)
F1,F3,F4	19 (6,96%)	8 (14,55%)	27 (8,23%)
F2	1 (0,37%)	0 (0%)	1 (0,3%)
F2,F3	15 (5,49%)	0 (0%)	15 (4,57%)
F2,F3,F4	59 (21,61%)	13 (23,64%)	72 (21,95%)
F2,F4	2 (0,73%)	0 (0%)	2 (0,61%)
F3	7 (2,56%)	2 (3,64%)	9 (2,74%)
F3,F4	33 (12,09%)	19 (34,55%)	52 (15,85%)
F4	2 (0,73%)	0 (0%)	2 (0,61%)

**APÊNDICE E:** Agrupamentos de professores formados a partir das respostas positivas em cada fator em HB.

.Fatores correspondentes às respostas obtidas em HB*	Grupos		Total
	SEMFEA (n=273)	COMFEA (n=55)	
F1,F2	3 (1,1%)	0 (0%)	3 (0,91%)
F1,F2,F3	8 (2,93%)	1 (1,82%)	9 (2,74%)
F1,F2,F3,F4	74 (27,11%)	6 (10,91%)	80 (24,39%)
F1,F2,F4	5 (1,83%)	0 (0%)	5 (1,52%)
F1,F3	5 (1,83%)	0 (0%)	5 (1,52%)
F1,F3,F4	26 (9,52%)	4 (7,27%)	30 (9,15%)
F1,F4	2 (0,73%)	0 (0%)	2 (0,61%)
F2	1 (0,37%)	0 (0%)	1 (0,3%)
F2,F3	2 (0,73%)	0 (0%)	2 (0,61%)
F2,F3,F4	50 (18,32%)	5 (9,09%)	55 (16,77%)
F2,F4	2 (0,73%)	0 (0%)	2 (0,61%)
F3	6 (2,2%)	2 (3,64%)	8 (2,44%)
F3,F4	79 (28,94%)	35 (63,64%)	114 (34,76%)