



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

SANDRA CRISTINA TRAMBAIOLLI DE NADAI

**DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PARENTAL E
PARTICIPAÇÃO EM PROCESSO DE
VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES**

Araraquara – SP
2019

SANDRA CRISTINA TRAMBAIOLLI DE NADAI

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PARENTAL E PARTICIPAÇÃO EM PROCESSO DE VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

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

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

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

Co-orientadora: Prof.^o Dr. José Maria Avilés Martínez

Araraquara – SP
2019

Nadai, Sandra Cristina Trambaiolli de
Disciplina de Educação Parental e participação em
processo de vitimização entre pares / Sandra
Cristina Trambaiolli de Nadai – 2019
194 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. Estilo parental. 2. Disciplina parental. 3.
Desenvolvimento moral. 4. Bullying. 5. Sistemas de
Apoio entre Iguais. I. Título.

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

SANDRA CRISTINA TRAMBAIOLLI DE NADAI

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO PARENTAL E PARTICIPAÇÃO EM PROCESSO DE VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES

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

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

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

Co-orientadora: Prof.^o Dr. José Maria Avilés Martínez

Data da defesa: 22/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

Membro Titular: Prof.^o Dr. ^o Pablo Javier Castro Carrasco
Universidad de La Serena, Chile

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Vanessa Fagionatto Vicentin
Faculdade Anhanguera

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciência e Letras
Unesp – Campus Araraquara

Ao meu filho Enzo, meu pequeno grande menino, companheiro e guerreiro que desde cedo olha nos olhos de quem está ao seu lado e diz: 'estou aqui, vai dar certo', minha
inspiração.

AGRADECIMENTOS

A cada dia vivido, uma virtude se torna mais essencial para mim: GRATIDÃO. Muito a agradecer a todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha vida.

Meu primeiro agradecimento é a Deus. Ele, em sua infinita bondade, dá-nos oportunidades de escolhas e destas colhemos os frutos daquilo que semeamos, ou seja, arcamos com as consequências de nossos atos. A fé me fortaleceu nessa caminhada.

Também agradeço aos meus pais, Mário e Amélia, que me propiciaram o estudo, primeiramente me motivando e arcando com as despesas e, depois, auxiliando no cuidado do meu filho. Grande auxílio daqueles que me deram a vida, e por isso, sou imensamente grata.

Às minhas irmãs, Fernanda e Elaine, que perto ou longe me dão a certeza da base familiar.

A você, Moisés, período difícil do mestrado, pois você tem um trabalho que muitas vezes exige a ausência no dia a dia de casa. Foi tolerante em chegar cansado de viagens e não encontrar a esposa, pois estava trabalhando e escrevendo. Sempre muito respeitoso, aceitando e compreendendo a situação. Muito obrigada, meu Amor.

A meu filho, Enzo, mais do que entendimento e compreensão aos 12 anos, foi fortaleza que muitas vezes me amparou em momentos que acreditei não dar conta. Ele me dizia “Você vai conseguir. Precisa de ajuda?”. Ao ouvir isso de uma criança, ou melhor, pré-adolescente, sabia que conseguiria. Filho, meu muito obrigada. Você participou de cada momento desse caminho que a mamãe trilhou. Essa dissertação tem muito de nossa vivência. Te amo pela eternidade.

Há laços que se fazem pela consanguinidade e são de extrema importância em nossas vidas, assim é minha família. Mas construí outra família, meus amigos do Supergrupo. Raul, amigo querido, conviver contigo é conviver com a espontaneidade e alegria, sempre muito bom dividir momentos com você. Darlene, uma pessoa que chega de mansinho e conquista os corações, determinada e corajosa, sempre em busca de seus sonhos. Luciana, ou simplesmente Lu, amiga e parceira. Como sempre dissemos, “estamos juntas” na dor, na alegria, nas angústias, nos desesperos, nas poucas horas de sono. Minha amiga-irmã se tornou a tia do Enzo, portanto, parte da minha família. E você, Sanderli? Prefiro Sandy, sua bondade e seu coração generoso são minha inspiração no bem. Nos bate-papos durante o percurso Americana – Araraquara, quantas conversas deliciosas, engraçadas e proveitosas. Agradeço a todos vocês

por terem se tornado minha família, uma família que escolhi. Obrigada pelas “patas de elefantes” que me ajudaram a segurar. Amo cada um de vocês.

Como não lembrar dos demais membros do Supergrupo, que perto ou longe, contribuíram imensamente para que esse trabalho acontecesse. Obrigada, Catarina Gonçalves, longe se fez presente, Ana Luiza de Matos, pequena incansável e batalhadora, Fabiano Berli, que chegou, ficou e já fez a diferença, Larissa Di Genova, menina meiga, Natália Pupin, sempre pronta para colaborar, Vitor Muno, Lídia Morcelli Duarte, Fernanda Issa Farhat, que contribuíram grandemente com a presença e dedicação de vocês e Talita Salati Lahr, você chegou e tive a impressão de conhecer você há anos, te admiro. Mas, numa família não pode faltar uma figura de autoridade, e a nossa se constituiu na pessoa da Luciene.

Lú, como falar de você? Uma pessoa que possibilitou tantas oportunidades, que acredita nas pessoas e trabalha incansavelmente por um mundo melhor. Para você, gratidão, respeito, admiração. Essa família constituída ao seu redor cresce a cada dia e, o que recebe de você, procura espalhar por onde passa com muito trabalho e confiança no ser humano, em especial nas nossas crianças e adolescentes. Obrigada.

Não há como não agradecer àquelas pessoas que, mais distantes, também fazem parte de toda essa história. O GEPEM e todos os seus integrantes e coordenadoras, Telma Vinha e Luciene Tognetta, que compartilham de forma generosa o valioso conhecimento que constroem.

Ao me reportar ao GEPEM recordo da professora que coordenou os encontros quando iniciei os estudos e não por acaso também foi a professora do primeiro módulo da pós em relação interpessoal, gratidão por ter sido você Vanessa Vicentin, a maneira de conduzir cada tema, com tanta propriedade, fez toda diferença. Também foi minha orientadora do trabalho de conclusão de curso e juntas escrevemos meu primeiro artigo, gratidão pela parceria.

Ao professor José Maria Avíles Martínez, que possibilitou conhecer e implantar o Sistema de Apoio entre Iguais no Brasil e acompanha nosso trabalho, nos apoiando e orientando, para que possa auxiliar àqueles que sofrem de uma forma de violência tão cruel – o bullying. Minha admiração pela dedicação e o investimento na convivência.

Ao professor Pablo Castro, que conheci no meio do percurso e contribuiu de maneira valiosa na construção desse trabalho.

Agradeço à Universidade Estadual Paulista (Unesp) - pela oportunidade de estudo, aos docentes que ministraram as disciplinas.

Injustiça seria cometida se finalizasse sem agradecer àqueles que tornaram possível essa pesquisa, meninos e meninas, escolas, professores e famílias: meu muito obrigada pela participação; todo esse trabalho não faria sentido sem vocês.

“Educação não transforma o mundo, Educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 1979, p. 84)

RESUMO

O cotidiano escolar está repleto de situações de violências, indisciplinas, incivildades, muitas vezes tratadas pela escola como uma forma única de agressão. Diante disso, se intensificam os problemas de desrespeito nas relações interpessoais, em especial, nas relações entre pares, vistas em tantas vezes por educadores como “brincadeiras da idade”, demonstrando o despreparo para identificar uma forma de violência específica – o bullying – e, potencialmente, para intervir adequadamente. Esse fenômeno vem sendo estudado, inclusive, buscando-se as explicações do fenômeno e as relações familiares presentes nos papéis assumidos pelos envolvidos em situações de bullying. Nesse ínterim, esta pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, tem como objetivos: verificar as possíveis diferenças entre a percepção da disciplina de educação parental por participantes dos SAIs – Sistema de Apoio entre Iguais – e não participantes; verificar se as variáveis gênero, escolaridade e idade dos pais se relacionam com a disciplina de educação parental percebida pelos alunos; verificar se existem correspondências entre as formas de disciplina parental percebidas por adolescentes e suas participações em situações de bullying (como autor, alvo e espectador). Participam dessa pesquisa 1366 alunos do fundamental II de escolas particulares de diferentes municípios paulistas, divididos em dois grupos. Para atender a um dos objetivos específicos, 131 adolescentes foram escolhidos intencionalmente por participarem de um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs) implantado em suas escolas. Os demais participantes dentro dessa amostra por conveniência, constituem o grupo de alunos que não participam deste serviço. Os instrumentos de investigação utilizados para essa pesquisa foram dois questionários: o primeiro, baseado em investigações anteriores sobre bullying, para sinalizar a participação dos adolescentes em situações de intimidação e o segundo, adaptado de um questionário autoinforme e transformado para essa investigação como heteroinforme, para apontar as formas de educação parental percebidas pelos adolescentes. Ainda que a correspondência entre bullying e estilos de educação parental seja recorrente na literatura, essa investigação sugere um sentido para além dos estilos de educação – as ações tomadas para educar que são hoje, destacadas em investigações atuais, como formas de disciplina parental. As hipóteses são as destacadas pela literatura: quanto melhor a qualidade da disciplina parental, menor a participação em situações de bullying. Contudo, quanto à correspondência entre a forma de disciplina de educação parental e a participação em SAIs, verificamos que nem sempre essa correspondência acontecerá, denotando a importância de romper com a ideia de que a educação familiar é a causa direta de maior ou menor engajamento dos alunos em atuações como a tratada. Assim, o conhecimento das formas de disciplinas de educação parental, para que se possa pensar o que também é responsabilidade da escola (a formação de pais), justifica essa investigação.

Palavras-chave: Estilo parental. Disciplina parental. Desenvolvimento moral. Bullying. Sistema de Apoio entre Iguais.

ABSTRACT

The daily school life is full of violent situations, indiscipline and incivilities, often treated by the school as a unique form of aggression. Hence, the problems of disrespect in interpersonal relationships, specifically, the ones among peers, seen so often by educators as "jokes of age", shows the lack of training to identify a specific form of violence – bullying – and, potentially, how to step in properly. This phenomenon has been studied, also, it's been searched for statements about the relations of family in the roles assumed by those involved in bullying scenes and for bullying itself. In the meantime, the current exploratory and descriptive research aims to know the characteristics of parental education disciplines perceived by teenagers; verify if there are connections between these characteristics and their role in bullying situations (as target, author or bystander), and, finally, to know if there are connections between the forms of parental education disciplines and the participation of the teenagers in peer support systems and the ones who are not related to these services at schools. The search counts with 1366 teenagers from private schools in different cities from São Paulo state (Brazil), spread in two groups. In order to fulfill one of the specified goals, 131 students take part on the study, intentionally, for being part of a peer support system (SAIs) implanted in their schools. The other respondents in the convenience sample are a group of students who don't act in the service. The tools used in this study were two questionnaires: the first, based in previously researches about bullying, to signalize the teenager's role in harassment. The second one, adapted from a self-assessment questionnaire and transformed for this study to a hetero assessment one, to show the different forms of parental education perceived by teenagers. Even the connections between bullying and parental education forms is recurrent in literature, this investigation suggests a meaning further the education styles – the attitudes made to educate that are today, highlighted in current researches, as parental education styles. The hypotheses are emphasized by the literature: the higher the parental education quality, the lower the participation in bullying scenes. However, regarding to the connections between the parental discipline form and the participation in SAIs, our hypotheses are that not always these matches are going to happen, denotating the importance that we break with the idea that the familiar education is the straight reason for bigger or lower students' engagement in actions as the mentioned. So, the knowledge of parental education disciplines, to be able to think what responsibilities are also regarded to the school (the parents training), justifies the current investigation.

Keywords: Parental style. Parental discipline. Moral development. Harassment. Support system between equals.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Escore de disciplina de educação parental – participação das equipes de ajuda 107
- Figura 2**- Escore de disciplina de educação parental - intimidações..... 110
- Figura 3** - Escore de disciplina de educação parental - idade..... 113
- Figura 4** - Escore de disciplina parental - escolaridade do responsável escolhido..... 114
- Figura 5** - Escore de disciplina de educação parental - gênero do responsável escolhido .. 116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Melhora nas habilidades de ajuda e na qualidade das ações na percepção de alunos de equipes de ajuda e seus pais.....	91
Tabela 2 - Vítima e espectador	105
Tabela 3 – Intimidações.....	105
Tabela 4 - Escore de disciplina.....	106
Tabela 5 - Comparação do escore de disciplina de educação parental entre alunos que participam da ea e os que não participam.....	106
Tabela 6 - Aluno de ea e não ea x porcentagens de respostas em cada tipo de disciplina, por história	108
Tabela 7 - Comparação do escore de disciplina de educação parental em relação à forma de intimidação	109
Tabela 8 - Alunos só vítima, só agressor e só espectador x porcentagens de respostas em cada tipo de disciplina, por história	111
Tabela 9 - Comparação escore de disciplina e idade dos responsáveis.....	113
Tabela 10 - Escolaridade dos responsáveis	114
Tabela 11 - Alternativas de gênero.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temáticas e conteúdos dos encontros de formação de alunos de equipes de ajuda.....	96
Quadro 2 - Descritores das práticas de disciplina parental	99
Quadro 3 - Alternativas de disciplina parental e suas pontuações	100
Quadro 4 - Alunos só vítima, só agressor e só espectador x porcentagens de respostas em cada tipo de disciplina, por história - intimidações	127

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO.....	23
2 O ELEMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO	32
3 A educação dos ALUNOS: como educar moralmente?	38
4 EDUCAÇÃO DOS FILHOS: COMO EDUCAR MORALMENTE?	45
4.1 Famílias e suas histórias: um caminho importante a ser percorrido.....	45
4.1.2 A formação da família brasileira	46
4.2 Castigo corporal: educar pela dor. Desde quando? Até quando?	50
4.3 Estilos de educação parental.....	53
4.3.1 Estilo de educação parental permissivo.....	54
4.3.2 Estilo de educação parental autoritário.....	55
4.3.3 Estilo de educação parental negligente.....	55
4.3.4 Estilo de educação parental autoritativo	56
4.4 Práticas parentais ou formas de disciplina.....	61
4.4.1 Castigo Corporal.....	66
4.4.2 Reparação indutiva, afirmação de poder e retirada do amor	67
4.4.2.1 Reparação indutiva	67
4.4.2.2 Afirmação do poder	68
4.4.2.3 Retirada de amor.....	69
5 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS QUE SÃO FILHOS, DOS FILHOS QUE SÃO ALUNOS	72
6 BULLYING: uma forma específica de violência.....	80
6.1 Uma forma de superação do bullying: a implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)	85
7 O MÉTODO	90
7.1 A pesquisa	92
7.2 Os problemas e os objetivos da pesquisa.....	93
7.3 Os participantes dessa investigação.....	94
7.4 A variável “Participação em Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs).....	94
7.5 Os Instrumentos utilizados nessa investigação.....	98

8 RESULTADOS	104
8.1 Caracterização da amostra	104
8.2 Quanto ao primeiro objetivo: comparar as possíveis diferenças entre a percepção da disciplina de educação parental por participantes dos SAIs (Sistema de Apoio entre Iguais) e não participantes	105
8.3 Segundo objetivo: comparar se existem correspondências entre as formas de disciplina parental percebidas por adolescentes e suas participações em situações de bullying (como autor, alvo e espectador).....	109
8.4 As variáveis: gênero, escolaridade e idade dos pais e a relação com a disciplina de educação parental percebida pelos alunos	112
8.4.1 Idade	112
8.4.2 Escolaridade.....	114
8.4.3 Gênero	115
9 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....	117
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	161
APÊNDICE A	161
APÊNDICE B – Instrumento de Práticas Parentais de Disciplina	163
APÊNDICE C - 1ª PILOTO	167
APÊNDICE D - 2º PILOTO.....	170
APÊNDICE E - Instrumento heteroinforme.....	174
APÊNDICE F – Parecer substanciado do cep	177
APÊNDICE G – Carta ao diretor	180
APÊNDICE H - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido.....	182
APÊNDICE I - Carta endereçada aos pais dos alunos	184

MEMORIAL

Sete horas da manhã, de mãos dadas com minha mãe, caminho pela rua em direção à escola de educação infantil. Aos 6 anos, realizo esse trajeto a contragosto. Não quero ficar na escola, quero voltar para casa com minha mãe, pois entre nós há uma ameaça: alguém está com ela, em sua barriga e, pelo que ouço, está prestes a sair. O medo é grande de perder o lugar junto àqueles que tanto amo: minha família – meu pai e minha mãe.

Mas ela sabe que precisa ser firme e me levar à escola, pois o coração adulto entende que filho não perde lugar na vida dos pais. Sempre serão amados.

Chegamos frente à escola, a luta começa em meio ao choro e a vontade de correr, mas braços adultos me envolvem e me conduzem para dentro da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), e alguém muito especial se abaixa, olha firmemente em meus olhos, me dá a certeza de que estou segura e que entende o medo que vivencio. Assim, me acalmo e passo tranquilamente meu período por lá. Dias e dias foram assim, nessa época da minha vida, até que o ano acabou, vieram as festas, as férias e se deu o grande acontecimento: nasce minha irmã. Como amei essa criança, mas também tive a insegurança de que, diante das trocas de fraldas, mamadas, banhos e brincadeiras, eu ficasse de lado, o que nunca aconteceu, pois meus pais e avós se desdobraram para estar ao meu lado.

Porém, as férias chegaram ao fim e tenho que voltar à escola. Agora já era grande, estava na 1ª série (1º ano do ensino fundamental). E tinha, dentre tantos, um desafio: voltar para a escola e deixar minha mãe com aquela pequena, as duas sozinhas. “Será que me esqueceriam na escola?” Quantos medos e fantasias povoavam meus pensamentos e sentimentos.

Novamente a cena se repete: mãos dadas com a minha mãe, “emburrada” por tê-la que deixar com a nova intrusa. Que raiva! Chegando à escola, deparo-me com uma pessoa que não sei definir com palavras o que representou nesse momento da minha vida. Professora Cleuseli, me ofereceu afeto e afetividade, passou a mão pelos meus cabelos, me envolveu em seus braços e assim, fez toda diferença.

Juntas, a escola, na pessoa da minha professora Cleuseli, e minha família, na pessoa da minha Mãe, puderam fazer a diferença num momento em que poderiam ter sido indicados psicólogos, psicopedagogos, médicos. Mas não precisou, porque tive espaço de acolhimento para a minha dor, insegurança e para falar daquilo que mais me assustava e angustiava.

Revivendo esse passado, senti na pele a importância da parceria família-escola, que tanto descrevo, com bases científicas na atualidade.

Época que não vivenciei apenas a importância da relação entre minha família e a escola, sendo suporte para minha dor e medo de ser preterida, mas encontrei amigos na sala de aula que se ajudavam e compartilhavam momentos importantes. Assim permanecemos, estudando juntos da primeira até a oitava série (o que corresponde hoje do 1º ano ao 9º ano), fomos uma turma unida. O diretor, na pessoa do Sr. Gilberto, um homem enorme, mas não ameaçador, pelo contrário, ir para a sala dele era oportunidade de trocas e conversas, pois acreditem, ele nos ouvia. A escola era um espaço que pertencia a todos, sentíamos-nos bem ali. Conflitos? Claro que existiam, mas faziam parte das relações e os resolvíamos. Só agora, escrevendo sobre a minha vivência na escola, pude ter a certeza de que fui privilegiada de ter convivido com pares (amigos) e autoridades (professores e gestores), que talvez sem saber, propiciaram uma convivência harmoniosa em toda comunidade escolar. Isso explica o sorriso dos reencontros atuais entre os amigos e professores dessa época.

A formatura da 8ª série misturou alegria pela conquista e tristeza por desfazer uma turma que há tanto dividia o cotidiano de uma sala de aula. Fui para uma escola central com uma amiga. Lá, também fiz amigos, mas já não era igual. Apesar de conversar com todos, cada um tinha seu grupo. Mas também éramos uma turma. Num período de provas, dois alunos da sala pegaram da mesa da professora de português uma prova em branco, que seria aplicada no outro dia, eu e mais duas amigas que já havíamos estudado, respondemos essa prova. No dia seguinte, uma colega da sala leva a “cola da cola” e a professora pega no chão um papelzinho que, para surpresa dela, só tinha as respostas da prova. Nesse momento, a professora grita com todos e pede para entregarem o culpado. Grupo de adolescente não se entrega, como já era de se esperar. Os pais são chamados e todos estão de recuperação; esse foi o castigo. Tínhamos que estudar metade de um livro de literatura, mas se era para estudar, não medi esforços e consegui. Engraçado, na minha primeira escola, as lembranças das relações são fortes e marcantes, o conhecimento era inerente e natural. No ensino médio o que mais permanece são as matérias ou a falta delas – física não sei até hoje, não foi ofertado esse conteúdo. “Professor bonzinho?”.

Uma nova jornada se inicia em 1993, fazer faculdade de psicologia, período integral, idas e vindas de Americana para Campinas, percorrendo os três campi da PUCCAMP. Cada dia mais, me interessava pelo curso e por suas possibilidades, conheci professores que me despertaram o interesse em áreas que nunca antes havia pensado como possibilidade de

trabalho. Refiro-me à Psicologia Escolar e à Psicopedagogia, duas professoras que puderam fomentar em mim o desejo e a percepção de investimento nesse contexto. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi (psicologia escolar) e Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (psicopedagogia), esta, disciplina optativa que me inscrevi no último ano da graduação e da qual nunca mais saí. Adentrei no mundo da escola, das relações interpessoais, do atendimento aos alunos e às famílias, mas senti que precisava fazer muito mais do que atender toda a demanda da escola. Eles precisavam ser ouvidos, acolhidos e valorizados, como fui quando tinha apenas seis anos e estava assustada na escola. Nos estágios, exigidos para o trabalho de conclusão do curso, fui para a educação infantil: observações, supervisões e intervenções. O resultado? A professora Maria Sílvia convida nosso grupo para apresentar o trabalho desenvolvido durante aquele ano no Congresso Escolar na Pontifícia Universidade Católica do Chile. E lá fomos nós. Ela proporcionou minha primeira viagem internacional. Como foi gratificante estar ali por um trabalho desenvolvido com minhas companheiras: Christine e Joyce. Novamente, a escola me oferecendo oportunidades e amigos. Ana Aragão, ao terminar o ano com a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso, me disse: “Você foi muito competente em suas intervenções com a escola e a família do aluno acompanhado”. Talvez essas professoras não tenham ideia do quanto suas palavras, olhares e oportunidades fizeram diferença na minha história: vocês, mestras Maria Sílvia e Ana Aragão, fizeram. Tanto que estou na educação até hoje.

Foram tempos difíceis em relação à questão financeira. As mensalidades, que já não eram baixas, aumentavam 40% ao mês – inflação altíssima. Tantas vezes fui com meu pai para Campinas, na PUCCAMP, negociar as mensalidades, mas nunca houve a possibilidade de desistir do curso. Era uma honra para ele pagar meus estudos. Não poderia decepcioná-lo.

Saí da universidade e fui à busca de trabalho, não podia ser diferente, montei consultório e comecei a trabalhar nas escolas com avaliações psicopedagógicas, mas queria ir além, faltava algo. Paralelamente, iniciei um trabalho num abrigo para meninos, que por questões maiores, não podiam estar no seio familiar. Como ouvi, nesse contexto, críticas às famílias que “abandonavam” filhos. Não satisfeita com essas colocações e querendo sair desse “senso comum” que me incomodava, desejei trabalhar com as famílias dessas crianças, pois entendo que “ninguém pode oferecer aquilo que não tem”. A instituição, então, meio a contragosto, autorizou. Iniciei um trabalho com as famílias e, para espanto de todos, muitas compareceram, se colocaram e voltaram. Nesse espaço eram acolhidas, respeitadas e, em

nenhum momento, julgadas por seus atos e por sua situação atual. Muito gratificante, elas me ensinaram muito.

Pouco tempo depois, adentrei o serviço público, e não tinha como ser diferente, na Educação. Investi novamente no trabalho com a família. Orientando quanto à educação dos filhos (as), no respeito necessário às relações, na necessidade do limite e na importância de cada um na vida de seus filhos. Nessa trajetória, alguns autores guiavam meu caminho, como Ginott, Nancy Samalin e Piaget.

Como era gratificante cada encontro... Em um deles, ouvi de um pai, que nunca havia conseguido abraçar seu filho de 10 anos dizer, com lágrimas nos olhos, que o trabalho fez a diferença, pois naquela semana, pela primeira vez, conseguiu olhar para seu filho, abraçá-lo e dizer o que há tanto estava guardado: “eu te amo, meu filho”. Mais aprendizado.

Foi nessa época que participei dos primeiros cursos na UNICAMP sobre Psicologia Moral, com as nossas queridas Luciene Tognetta e Telma Vinha. Tudo que ouvi e aprendi nesse primeiro curso fazia muito sentido e tinha muita coerência com a minha concepção de Educação para a vida e para meu trabalho.

Trabalhava no serviço público, abrigo e consultório. Ufa! Nunca me contentei em trabalhar pouco, mas para direcionar meu trabalho, tive que fazer escolhas. Iria fazer a formação na Psicologia Analítica Junguiana, que sustentava meu trabalho no consultório, ou faria uma Formação de Família e já estudava a psicologia moral. Não tive dúvida; a energia me moveu para um caminho, que acredito não ter mais volta, a não ser investir cada vez mais na FAMÍLIA. Foram quatro anos de formações, dois deles com um bebê que passava o dia com a avó, numa sala ao lado da minha sala de aula e, nos intervalos, que ele fazia, eu amamentava. Pois, paralelo ao estudo da família, a minha se constituía, minha linda e amada família. Primeiramente com meu marido Moisés, e o quanto ela se ampliou com a chegada do nosso bem maior, nosso filho Enzo.

A abordagem sistêmica no curso de formação de família e GEPEM (Grupo de Estudos de Psicologia Moral) traziam cada vez mais elementos e base que sustentavam o meu trabalho, pautado no respeito ao outro, sempre, sem qualquer julgamento. O quanto isso é difícil quando a maioria aponta os erros do outro, justificando as inadequações ocorridas num contexto onde todos fazem parte.

E assim, caminhei por alguns anos, entre consultório, serviço público, palestras para pais, grupos de orientação à família e estudos. Quando, em 2013, abriu uma turma de pós-graduação “As Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral”, na

cidade de Americana, não pensei duas vezes para me inscrever. As aulas tiveram início e, não mais do que dois meses depois, recebemos a notícia de que nossa turma teria que se juntar com a de Campinas, para isso tínhamos uma van que nos levaria até a cidade. No início, não gostei, mas a ida para lá e a ampliação da turma me ofereceu a oportunidade de conhecer pessoas que partilhavam da mesma concepção de educação que eu. Nesse período da pós-graduação e participando do GEPEN, pude me aproximar mais de pessoas que estavam há mais tempo nessa caminhada e sempre procurava estar próxima daquelas que faziam trabalhos com a família. Eu e Mônica, amiga que também acredita na grandeza de um trabalho de construção da moral com pais e professores, acompanhamos Adriana Ramos, uma das formadoras, membro do GEPEN, mensalmente em uma escola que desenvolvia trabalho com pais, sempre estava buscando aprender e aprimorar o trabalho que já fazia.

Certo dia, Mônica me disse acreditar que em breve eu iria para o mestrado. Respondi que não. Na verdade, não pensava nessa possibilidade. No entanto, em determinado dia do mês de janeiro, após entregar meu trabalho de conclusão de curso da pós-graduação de relações interpessoais, estava com meu marido no Ceasa em Campinas, buscando grama para colocar no meu jardim, quando meu celular toca e, para minha surpresa, é a professora Dra. Luciene Tognetta, me convidando para uma reunião de trabalho. No momento a minha primeira resposta foi sim. Não poderia ser diferente, receber um convite de uma pessoa que tanto admirava como profissional e ser humano. Assim começou um caminho que nunca imaginei trilhar e que tem feito toda diferença na minha vida. A partir desse momento, pude perceber que posso ir muito mais além do que sempre imaginei, portas se abriram, descobri caminhos que não me imaginava trilhando.

Conhecer mais de perto a Professora Doutora Luciene foi a possibilidade de ter alguém ao meu lado com uma trajetória consolidada, tendo como base a concepção de educação que sempre acreditei. Além de trabalhar com tal conceito, vive isso em suas relações: mais do que uma orientadora, uma amiga que olhou para mim, e chamou a atenção quando necessário para meu crescimento, mas também apoiou, acreditou e investiu. “Lú, você não sabe o quanto se tornou importante na minha vida, uma autoridade que conquistou confiança e admiração”.

Trabalhos, trabalhos, formações, estudos, pesquisas, escritas, ufa! Em cada uma delas, achava que não conseguiria, mas estar junto de você e do nosso Supergrupo me fortalecia e sempre dava um passo a mais.

Veio então a possibilidade do mestrado, algo que não imaginava, mas aconteceu e tenho aprendido cada dia mais o quão valioso é o estudo que pode resultar em benefício ao

próximo, pois não vejo sentido em dissertações, pesquisas e estudos que não se traduzem em auxílio.

Além das leituras durante o mestrado, foram muito enriquecedoras as disciplinas realizadas: Formação do professor para atuação no berçário; Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas; Produção da pesquisa; Ética e Moral na formação humana: em busca de sentido; Gestão curricular e avaliação e Aspectos afetivos presentes em escolhas morais, todas contribuíram de maneira significativa para a produção desse trabalho e a reflexão do meu fazer diário.

Nesse percurso de muito estudo, houve possibilidades de trabalhos, proferi palestras e cursos para pais e professores em escolas públicas e particulares, abordando a importância da família, da escola e da convivência enquanto valor nas instituições. Participei de Congressos e Workshop nacionais e internacionais (Chile e Espanha) abordando temas como: “Experiências bem-sucedidas em Gestão de conflitos na Escola: O trabalho das Equipes de Ajuda”; “Como a família participa e pode contribuir para a superação do bullying”; “A percepção das famílias sobre a atuação de seus filhos em Equipes de Ajuda para a superação do bullying e cyberbullying na escola”; “A importância da comunicação construtiva para alunos da Equipe de ajuda”, entre outros. Nesse caminho, foi muito proveitosa a visita técnica a La Delegación Territorial de Educación de Almería – Espanha e visitar escolas e conhecer um pouco mais de perto a realidade da educação espanhola.

Outra experiência bastante valiosa foi participar da implantação das equipes de ajuda. Estar lado a lado com esses adolescentes nos traz a esperança de que é possível a construção de seres humanos íntegros, empáticos, solidários e respeitosos.

“Colocar a mão na massa”, trabalhar com formações, palestras e cursos foi um desafio. No entanto, para mim, o caminho da escrita, da pesquisa, foi árduo. Trabalhar mais de quarenta horas por semana, fazer as disciplinas, atender às necessidades da família e escrever não foi fácil, mas posso dizer que valeu a pena. Cada texto lido, cada pesquisa encontrada, cada dado novo era uma nova motivação para a escrita de mais um parágrafo, uma página.

Final de semana se usa para escrever? Também nas madrugadas, pois durante o dia de sábado e domingo sou mãe de jogador de futebol, que acompanha cada lance, cada jogo, vibra na vitória e ampara na derrota. Manhãs e tardes recheadas de futebol, como foi bom estar com meu filho em suas conquistas, valeu cada madrugada usada para escrever. Além do futebol, os estudos, semanas de provas, chegar em casa depois de um dia de trabalho e sentar com ele para retomar o estudo, matéria da prova. No outro dia ouvir: “mãe como é bom estudar com

você, consegui fazer a prova, muito obrigado”. Tudo valia a pena, mais uma madrugada em frente à tela do computador.

Como estudar questões sobre a família, se não vivenciá-las? Ver meu filho crescer no caminho que acredito: da generosidade, da empatia, da compaixão, do respeito, é a mola propulsora para cada vez mais investir no que acredito.

E deu certo, afinal aqui estou com a escrita da dissertação pronta, com a certeza de que não deixei para trás o que dá sentido a esse trabalho – a minha família e tantas outras que acompanho nessa caminhada.

1 INTRODUÇÃO

Mais um. É assim que recebemos mais uma notícia sobre o suicídio de um estudante de treze anos em uma das escolas desse nosso imenso país. Motivo? “Provavelmente bullying” – dizem os amigos.

Infelizmente, são cada vez mais frequentes situações de suicídios, automutilação, depressão, marcas ou não de bullying e tantos outros sofrimentos que assolam nossos jovens, como será destacado através de pesquisas no decorrer desse trabalho. Muitos de nós que fazemos parte das duas instituições responsáveis pela educação (Família e Escola) de nossos meninos e meninas, estamos perdidos e inseguros em como lidar com essas questões. Muitas vezes, não se tem propriedade para diferenciar incivildades, indisciplinas e formas de violências que tanto causam dor, contudo, tal análise mais sofisticada das características dos problemas enfrentados pelas instituições que educam pode nos servir para atuações mais eficazes que possam assegurar o que essas violências mais abatem: o respeito.

Nas instituições educativas, os conflitos, manifestados como violências ou não, são frequentes, e as pesquisas apontam a angústia de professores e família em lidarem com essas situações, em decorrência de serem, na maioria das vezes, resolvidos de maneira pouco pacífica e respeitosa.

De acordo com uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Humano (OCDE), 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram serem vítimas de agressões verbais ou de intimidação por parte dos alunos, pelo menos uma vez por semana. Este se apresenta como o mais alto índice entre os 34 países pesquisados – a média entre eles é de 3,4%. Depois do Brasil, vem a Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%. Da mesma forma, pesquisas revelam o quanto os alunos sofrem formas de violências e relações desrespeitosas na escola sem intervenções eficazes por parte da autoridade (DEBARBIEUX, 2006; DÍAZ AGUADO, 2015).

Uma pesquisa realizada pelo IEC – Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, que consistiu na aplicação de questionários a 59 alunos entre 15 e 18 anos de três escolas públicas e, em que foram abordados temas sobre as práticas de disciplina familiar, resolução de conflitos e as experiências de violência dos jovens (CARDIA, 1997), aponta que, segundo os alunos, há mais violências fora da escola, no caminho para a casa e, que mesmo ocorrendo fora dos muros da escola, ela interfere no desempenho escolar e nas relações entre os alunos e professores. Lamentavelmente a escola não considera que lhe pertençam os

conflitos ocorridos do “portão para fora”: julga ser responsabilidade da família, da sociedade, ou decorrência de morar em área de risco.

Contrapondo essa visão, Abramoway (2002), cita um estudo realizado na França, apontando que escolas situadas em regiões com presença de criminalidade, ao adotarem políticas internas que favoreciam a convivência, obtiveram como resultados a eficiência em preservar a comunidade escolar. A autora ainda afirma que responsabilizar o ambiente externo pelos problemas da escola é conveniente à instituição, subtraindo-se assim à tarefa que lhe cabe.

Certamente, a queixa frequente dos docentes em sala de aula é a falta de respeito, alegando, ainda hoje, que a formação desse valor é função da família, responsável pela socialização primária de seus filhos e pela formação dos esquemas básicos de civilidade. É interessante, assim, o que Garcia (2006) afirma: “a queixa comum entre muitos professores sobre alunos que vêm à escola ‘sem limites’ de casa, poderia ser traduzida como uma queixa sobre a ausência de padrões culturais básicos de civilidade derivados de alguma lacuna formativa devido à família” (p. 127).

Assim, será mesmo a família a “vilã da história” que acomete meninos e meninas em suas instituições de ensino e que marcam os registros dolorosos que temos assistido? Normalmente há uma imputação de responsabilidade e de culpabilização entre as instituições que cuidam de nossos meninos e meninas, mas não há como desconsiderar o papel fundamental desses dois pilares fundamentais – escola e família – para o desenvolvimento dos filhos/alunos.

Não se nega que os conflitos e violências vivenciadas na escola sofrem influências externas (dos meios de comunicação, das relações familiares). Mas também é função dessa instituição, especializada em “educação”, a função de identificar as causas e, através da transdisciplinariedade, buscar soluções eficazes a todos.

Blaya (2006) realizou uma pesquisa comparativa entre escolas inglesas e francesas, entrevistando mais de cinco mil estudantes e educadores. Os resultados mostraram que as escolas que possuem menor número de agressões são aquelas em que os professores não limitam seu trabalho apenas à transmissão do conteúdo, mas incluem atividades extras com os alunos; onde existe envolvimento entre corpo docente, discente e a comunidade. Também aponta para o fato de que os autores dos atos violentos se sentem agredidos quando não são escutados, quando não há interesse dos professores para com eles.

Ao mencionar esses dados, urge pesquisar e refletir sobre as relações mais harmoniosas nessas instituições que educam. Diante da falta de respeito e do diálogo que podem ser produtos de ambas as instituições, escola e família, é preciso que se possa lembrar do papel que o “outro” desempenha em nossa vida: Sennett (2004, p. 70-72) diria que “falar de respeito é levar a sério a necessidade percebida em outros [...]”, visto que quem convive, não o faz sozinho.

Assim, o presente trabalho não tem a ambição de oferecer soluções que resolvam as questões dos conflitos na instituição escolar e familiar e na parceria entre elas. Nosso intuito, como justificativa para essa investigação, se limita às reflexões sobre as ações interventoras de ambas as instituições que se destinam a formar crianças e adolescentes, tendo assim, um papel compartilhado.

Contudo, para posteriormente pensar tal exercício de partilha de suas ações, é preciso que se possa antes conhecer o que as investigações nas áreas de Educação e Psicologia têm sustentado sobre as relações entre as formas com as quais os pais educam seus filhos e como esses convivem no universo escolar.

Essa pesquisa tem, dessa forma, o propósito de ampliar o que diferentes investigações (que serão apontadas no decorrer deste trabalho) já validaram: existem formas diferentes de “disciplinar” os filhos e haverá, assim, certa correspondência entre essa disciplina e a convivência posterior dos que são educados com seus pares. Pesquisas anteriores já apontaram relações expressivas entre as condutas dos pais e a participação dos filhos em situações de vitimização. Ou seja, esse objeto não é novo para a Educação nem para a Psicologia.

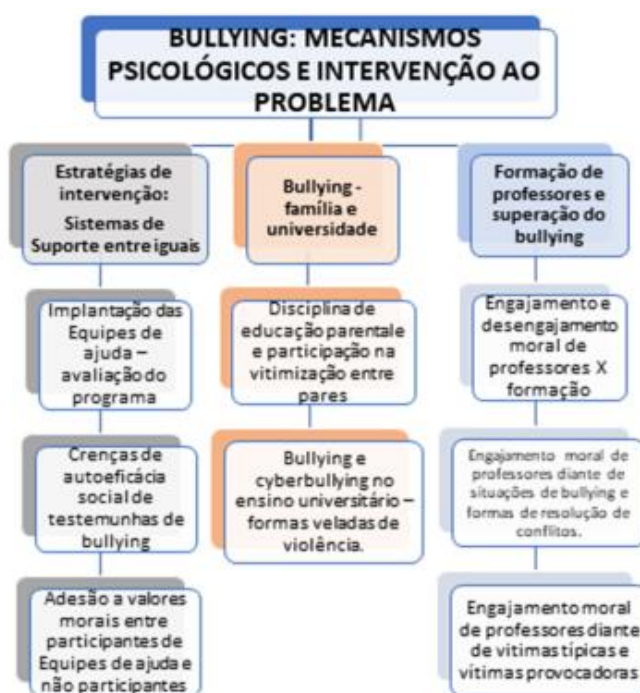
O fato é que temos nos esforçado para compreender cada vez mais a complexidade de um fenômeno que se destaca em meios educacionais: o bullying. Como veremos, bullying é uma forma de violência intencional, repetida, escondida aos olhos das autoridades, imposta por algozes a seus pares, fragilizados diante de uma plateia que nem sempre consegue se indignar com a falta de respeito presenciada (TOGNETTA, 2012, 2015). Seus efeitos podem causar os sofrimentos pelos quais iniciamos essa introdução.

Assim, a busca por compreender melhor a percepção da disciplina de educação parental por participantes dos Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) e não participantes foi por nós escolhida para ser a temática dessa investigação. Integradas a essa questão maior estão ainda as correspondências entre bullying e disciplina de educação parental e as questões de escolaridade, gênero e idade dos pais, também relacionados à temática da disciplina. Na literatura atual encontramos diferentes nomenclaturas que procuram explicar as formas de

educação adotadas por pais: estilos, práticas, estratégias, disciplinas [...]. Nossa escolha pelo termo “disciplina parental” não foi, assim, aleatória. Nossas investigações no grupo de pesquisa em que participamos têm em comum o fato de que pretendemos pensar o tema da convivência, valendo-se da necessidade de que a ela se atribua o adjetivo “ética”. Isso significa que todas as nossas pesquisas são tratadas a partir desse pressuposto – a ética, ou a moral (aqui, por hora, tratadas como sinônimos). Desta maneira, não foi ao acaso que chegamos à eleição do termo “disciplina de educação parental”: esta condiz com nossos estudos de que à autoridade cabe a inserção da criança no mundo do dever moral. Ao mesmo tempo, a escolha do termo “disciplina” tornou-se possível a partir das parcerias com pesquisadores de outros países que têm se dedicado a pensar, mais do que sobre os estilos, sobre as formas pelas quais os pais agem para formar seus filhos no cotidiano de suas ações. Todas essas questões serão tratadas no terceiro capítulo.

Certamente, as investigações conduzidas pelo grupo de pesquisas nos remetem a pensar o quanto já foi possível compreender também o fenômeno bullying como um problema moral, visto que essa pesquisa é parte de um grande projeto de investigações. Com a figura 1, a seguir é possível visualizar a extensão dessas pesquisas.

Figura 1 - Investigações conduzidas em torno do bullying, seus mecanismos psicológicos e intervenções ao problema



Nossa pesquisa pertence ao eixo “Bullying – família e universidade” do presente projeto. O fato de tratarmos da temática da família não significa que validaremos, apresentando as diferentes formas de disciplina parental, a ideia de que os problemas de bullying sejam causados pela família e, portanto, a escola estaria liberta da necessidade de suas intervenções. Na verdade, partimos do pressuposto que é preciso exatamente conhecer essas formas de disciplina para poder melhor compreender o fenômeno da violência e pensar a qualidade das ações educacionais que caberão também à escola efetuar.

Sendo assim, um dos objetivos dessa investigação foi verificar se existem correspondências entre as formas de disciplina parental percebidas por adolescentes e suas participações em situações de bullying (como autor, alvo e espectador).

Em nosso grupo, como pudemos constatar na figura apresentada, há intervenções sofisticadas já validadas em outras investigações, que podem ser utilizadas pelas escolas para superar o problema do bullying. Há um eixo de investigações, como podemos notar, que discute a questão da implantação de SAIs – Sistemas de Apoio entre Iguais em escolas brasileiras. Trataremos desses sistemas, especialmente sobre o programa proposto no Brasil na forma de Equipes de Ajuda no sexto capítulo.

Ao participarmos das propostas de implantação desses sistemas e conhecedores das pesquisas que denotam a importância que esses meninos representam para fomentar um clima de confiança na escola, algumas indagações nos foram geradas: haveria relações entre o fato de serem alunos de Equipes de Ajuda e as formas de disciplina parental? Quais seriam essas relações?

Assim, constituímos outros objetivos dessa investigação: verificar as possíveis diferenças entre a percepção da disciplina de educação parental por participantes dos SAIs – Sistema de Apoio entre Iguais – e não participantes; verificar se as variáveis gênero, escolaridade e idade dos pais se relacionam com a disciplina de educação parental percebidas pelos alunos.

Certamente, esses achados também nos servirão de apoio, inclusive para comprovar nossa hipótese de que ter características confiáveis pode estar relacionado ao tipo de disciplina parental hierarquicamente de melhor qualidade. Ao mesmo tempo, será possível desmitificar a ideia de que “todos” os alunos que se destacam moralmente por serem mais confiáveis (para serem eleitos como alunos das Equipes de Ajuda) tiveram, na família, ancoragem para tal.

Tais constatações serão descritas no sétimo capítulo, do método e da apresentação e discussão dos resultados. Enfim, comecemos tais reflexões!

Pais e filhos

*Estátuas e cofres e paredes pintadas
Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender*

*Dorme agora
É só o vento lá fora*

*Quero colo! Vou fugir de casa
Posso dormir aqui com vocês?
Estou com medo, tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três*

Meu filho vai ter nome de santo

Quero o nome mais bonito

*É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há*

*Me diz, por que que o céu é azul?
Explica a grande fúria do mundo
São meus filhos
Que tomam conta de mim*

*Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar*

*Já morei em tanta casa
Que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais*

*É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há*

*Sou uma gota d'água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não te entendem
Mas você não entende seus pais*

*Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai ser
Quando você crescer*

Legião Urbana

*Estátuas e cofres e paredes pintadas
Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender*

2 O ELEMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO

“Minha filha chegou em casa e disse que não queria mais comer. Questionei o porquê, e ela me respondeu que seus amigos da escola disseram que ela é gorda e tem o cabelo feio, armado: por isso ela não quer mais usá-lo solto”.¹

O que encontramos nessa cena? Uma garotinha de apenas sete anos que não quer mais ir à escola, não tem amigos, pois é isolada por um grupo de meninas, algozes dela; proibem a todos de estarem com ela. Uma mãe com lágrimas nos olhos relatou-nos o drama vivenciado por sua filha.

Eis uma cena mais frequente do que se imagina nas escolas brasileiras e no mundo. Uma situação nada nova e cada vez mais denunciada como uma violência à identidade que se constrói nas relações. Contudo, na visão da escola, o sofrimento dessa garota não é o grande problema, visto que a questão maior é a “dificuldade de aprendizagem apresentada, pois está no primeiro ano e ainda não está alfabetizada” – comentou a professora ao ouvir o relato da mãe sobre os fatos.

O que falta nesse contexto? O que falta na relação entre essas crianças? Qual a responsabilidade dos adultos frente a essas crianças e adolescentes? Falta sensibilidade por parte daqueles que representam a autoridade a ponto de não reconhecerem essa situação como violência? Seria apenas brincadeira entre colegas? É uma questão da sociedade pós-moderna, ou tão antiga como o próprio homem? Faltaria respeito, um sentimento tão evidenciado e necessário em nossas relações? Mas como intervir na situação quando esse sentimento está ausente?

Certamente, há muitas questões em jogo para serem refletidas por aqueles que se dedicam a “humanizar os pequenos humanos”; como diria Arendt (2003), esses pequenos que são “candidatos à humanidade”. Começemos, por hora, pela última das questões suscitadas: a falta de respeito.

O que nos parece é que a busca pela compreensão dessa questão se inicia muito antes, desde que o homem é homem, com outras perguntas. Há muito nos questionamos sobre a natureza do homem, sobre suas ações e porquê ele age mal. Essas questões sempre surgem quando nos deparamos com a ausência de valores morais importantes para a boa convivência, como respeito, honestidade, justiça, solidariedade, etc. As respostas não são facilmente obtidas,

¹ Relato de uma mãe que nos procurou em uma das formações para pais.

sobretudo se considerarmos que são questões tão antigas quanto o próprio homem e que ainda permanecem nos intrigando.

Essas respostas foram buscadas primeiramente na Filosofia e representadas em indagações tais como: o que é ser moral? O que são os valores morais? Tratemos das respostas a essas questões evidenciando o pensamento de alguns autores, tomados aqui como exemplos para essas reflexões. Contudo, salientamos que esses não são os únicos pensadores sobre o tema e nem mesmo aqueles que talvez mais acertadamente o fizeram na visão de outros pesquisadores que se debruçam sobre correntes epistemológicas, filosóficas e psicológicas distintas das nossas.

Caminhando pela Filosofia, para Locke (*apud* TAYLOR,1998), observamos que os princípios morais tinham como fonte o divino que impunha, decidia e castigava. Velha tradição que ainda se ouve nos dias atuais como resquícios do pensamento filosófico do século XVII: “não minta porque Deus castiga”. Dessa forma, esse autor infere que a fonte da moral que está além do sujeito é uma moral extrínseca – o mesmo ocorrendo quando essa fonte é transferida para uma autoridade, alguém superior com o domínio e poder que impõe ordens.

Contrapondo-se a essa ideia de domínio exterior, outras teorias trouxeram o dever como integrado à própria subjetividade e a natureza humana, concebidas como capazes de pensar e, portanto, controlar as ações individuais. Para Descartes (1996), por exemplo, é a razão que direciona para o conhecimento da verdade e para a escolha do bom caminho. Se temos capacidade de pensar, podemos ter consciência da importância das regras para o bem agir. Para Descartes bastaria pensar bem para agir bem: o indivíduo é capaz de julgar adequadamente e fazer o melhor.

Voltando ao exemplo com o qual iniciamos essas discussões, ainda que de maneira bastante reduzida, teremos como refutar essa ideia. Ter conhecimento das regras não garante o seu cumprimento pelos indivíduos; se assim o fosse, as colegas da criança citada não a menosprezariam, já que na sala de aula certamente existe uma regra de conhecimento geral, como “respeite os colegas”.

Retornemos ao mundo das ideias para compreender o quanto a motivação para o agir moral, concebida como parte da natureza do sujeito, foi tratada por muitos autores que se dispuseram a explicar o que faz um homem agir bem. Para Kant (1974), agir moralmente é um dever de todo homem porque ele é capaz de ter uma conduta que prima pelas regras e pela ordem. Para esse autor, a moral tem um caráter universal. Em suas palavras: “O que reconheço

imediatamente como uma lei para mim, reconheço-o como um respeito, e este respeito significa a consciência da subordinação de minha vontade a uma lei.” (KANT, 1974, p. 488).

Assim, nessas perspectivas, a moral tem um pressuposto: a razão. Não podemos negar a necessidade de que as condutas humanas sejam regidas por regras de convivência, de que sejam reguladas pela consciência do que é dever para uma convivência livre e respeitosa. Mas é preciso levar em consideração o que a própria filosofia, em sua história, reiterou como aspectos específicos que influenciam essa mesma tomada de decisão para o bem. Trata-se de aspectos de natureza afetiva. Diferentemente de Kant que privilegiava a razão, outros autores colocam a dimensão afetiva como o fundamento da moral: a razão não explicaria motivações que pertencem aos afetos. Schopenhauer (1995) entende que agir por dever já é uma atitude afetiva, pois é fundamento da moral, “o querer o bem-estar alheio” (p. 131). Nesta mesma direção, Hume (2009) afirmou: “[...] é impossível que a distinção entre o bem e o mal possa ser feita pela razão, uma vez que essa distinção tem uma influência sobre nossas ações, coisa da qual a razão sozinha é incapaz [...]” (p. 57).

Desta forma, a afetividade parece ser também um aspecto necessário para a compreensão da moral. Torna-se preciso uma diferenciação cuja essência não é apenas um jogo de palavras, mas cuja definição anuncia mais do que a ideia de dever que inspira as ações humanas. Faremos assim uma reflexão sobre moral e ética. A primeira é um conjunto de regras e princípios que leva a pensar em como se deve agir (TUGENDHAT, 1999; LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009); a segunda diz respeito à busca do sentido da vida, levantando a questão “que vida quero viver” (ARISTÓTELES, 1996; LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009).

Mas agir moralmente segundo o dever é algo complexo. La Taille (2002) discorre sobre a força motivacional que faz com que alguém se sinta obrigado a agir de determinada forma. O autor considera que o dever não pode ser dispensado, mas ele não basta porque não garante uma ação moral: uma pessoa pode agir bem e pensar apenas em proveito próprio. Se assim for, não podemos atribuir um valor moral mais evoluído a tal conduta. Agir moralmente é, mesmo querendo agredir por estar com raiva de alguém, não o fazer pelo princípio que se tem do respeito, visto que há uma briga de querer – querer manifestar sua raiva e querer respeitar. La Taille (2006), afirma: “se o interesse próprio está em jogo, a noção de dever é inútil, uma vez que a inclinação basta para explicar a ação. Ora, a noção de dever remete justamente àquilo que se faz por obrigação, e não porque se gosta de fazer” (2002, p. 121).

Assim, o dever pode ser entendido a partir da dimensão cognitiva, mas o agir por dever depende de reviver sentimentos a ele relacionados. Piaget (1952-1994) já havia apontado para

esta direção na década de 50, quando explicou a “força de vontade” que permite a escolha nessa briga de querer.

Aristóteles, na Grécia antiga, rompia com a ótica da moral apenas por dever racional e assumiria a posição de que “ser melhor” se daria pela busca de felicidade e de sentido para a vida. Contudo, o autor reiterava que essa felicidade só existe quando o ser humano cumpre sua função de ser feliz agindo com justiça, com respeito, ou seja, numa vida de “virtudes”. O autor trazia a ideia dos afetos, sentimentos que devem guiar o que se deve fazer. Desta forma, a felicidade consistiria em ações que estão de acordo com a virtude, entendida como o que tem por finalidade a beleza e a honestidade, e não apenas as coisas necessárias (ARISTÓTELES, 1996). Seria, em termos gerais, a primeira conexão entre “ética” (busca pela felicidade) e “moral” (ser justo, honesto, respeitoso...).

Retomemos o exemplo trazido no início desse capítulo e pensemos: qual sentido nossos meninos e meninas têm encontrado nas duas instituições responsáveis pela educação, família e escola? Qual o sentido para vida: “Seria ter a roupa da moda”? Ou “O cabelo liso”? Ou “Ser o garoto mais popular”?

O fato é que para educar moralmente, é preciso entender como conteúdos morais passam a fazer parte do que se busca. No plano moral identificamos o que é dever para si: os valores morais e nosso sentimento de obrigatoriedade. Enfim, o que é central para cada um. Quanto ao plano ético, para agir bem será preciso que o respeito, a justiça e a tolerância sejam o que traz sentido à vida. Significa considerar que é preciso se sentir bem em agir bem, considerando a si e ao outro. Tal é a explicação de Ricoeur: considerar a si mesmo ao levar em conta o outro, ou seja, um si mesmo que pede reconhecimento com e para o outro: “[...] alguém conta comigo, eu sou responsável por minhas ações diante de um outro.” (RICOEUR, 1991, p. 195).

Eis porque então se faz necessária a articulação entre o plano moral (dever) e o plano ético (felicidade). De um lado, a dimensão cognitiva (pensar bem, chegar às operações formais); do outro, a afetividade (o que impulsiona a ação) e a interação do sujeito com seu meio. Os dois aspectos notadamente humanos (PIAGET, 1952-1994; LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009). Segundo La Taille (2006), são necessárias competências cognitivas, afetivas e conhecimento cultural, pois muitas vezes as pessoas têm o desenvolvimento cognitivo, mas escolhem não agir moralmente. Outros autores também reiteram tais distinções no percurso de compreender moral e ética. Para Tugendhat (1999), a primeira é entendida a partir do conceito de dever de Kant, e a segunda, retomando Aristóteles, com “*uma firme disposição do querer – caráter, o que é bom para mim e o outro (as virtudes)*”. Destarte, inaugura uma ideia na qual a

moral não é baseada nem na razão, nem na emoção e na qual o conceito moral é pensado de uma forma mais avançada, como ética, como um conjunto das necessidades do ser humano. Concerne ao querer e ao sentido que adquire quando a pessoa não atua como deve, mas como *quer dever*.

Nesse caminho, Taylor (1998) nos lembra que querer o bem não é imitar ou seguir a ordem, mas senti-lo enquanto impulsão que leva a um sentimento de incompletude: “Alguma coisa corresponde à forma correta de viver em virtude da maneira que as coisas que são compreendidas por mim mesmo respondem a uma finalidade” (TAYLOR, 1998, p. 361).

Em síntese: a MORAL é uma construção do indivíduo e das relações entre os indivíduos, o que já era dito por Piaget (1932-1977). Sendo assim, estamos falando de ÉTICA, ou seja, que o sujeito leva em conta a si (suas representações) e ao outro, pois só posso perceber e respeitar o outro quando, primeiramente, me é possibilitado o autoconhecimento. Assim, para Ricouer (1991), a ética pode ser definida como “perspectiva de uma vida boa, para e com outrem, em instituições justas.” (p. 202).

E o que teremos de aprendizagem desta pequena discussão sobre moral e ética para o trabalho na escola? Certamente, uma das maiores contribuições para aqueles que educam é o tema central ao qual moral e ética incidem: a convivência.

Contudo, ao pensarmos no exemplo da menina com o qual iniciamos esse capítulo, podemos inferir que a escola pouco tem favorecido o desenvolvimento moral (e ético) de nossos alunos, não possibilitando, no cotidiano, espaços que oportunizem as construções de pequenas a grandes virtudes pretendidas em seu Plano Político Pedagógico (PPP) e que são aprendidas na e para a convivência. Aliás, a pergunta formulada por muitos na atualidade pode ser assim descrita: como formar para a autonomia se a educação ainda é focada em conteúdos acadêmicos, com alunos sentados enfileirados, exigindo-se silêncio e “bom” comportamento, cumprindo as ordens que vêm de uma autoridade? Para responder a essa pergunta será preciso pensar a “educação moral”, tarefa que será cumprida no próximo capítulo.

*Quero colo! Vou fugir de casa
Posso dormir aqui com vocês?
Estou com medo, tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três*

3 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS: COMO EDUCAR MORALMENTE?

Acabamos por discutir no capítulo anterior o fato de que ainda que desejemos que nossas crianças sejam autônomas, pouco fazemos nessa direção em nossas escolas e famílias. Educar moralmente, neste contexto, parece significar a prioridade da obediência a pais e professores como aqueles que detêm o poder de quaisquer decisões. Prática resultante da reprodução de um modelo de educação ao qual também professores foram submetidos e se apropriaram em seu processo de educação.

Uma educação autoritária, baseada na punição ou mesmo nas recompensas (prêmios) gera consequências inevitáveis para a formação moral (PIAGET, 1932; KAMII, 1991): a obediência cega que gera o conformismo, a rebeldia e não menos importante, o cálculo de risco. Neste último caso, a pessoa punida não deixará de repetir o ato, mas será mais cuidadosa para não ser descoberta em uma próxima vez. Em outras situações, ao calcular os riscos, literalmente, a pessoa punida escolhe realizar o que deseja, mesmo que seja descoberta, pois poderá considerar que o feito já foi recompensador.

Há ainda mais uma consequência: a revolta. Crianças que se comportam muito bem durante anos, num determinado momento, cansadas de apenas obedecerem aos seus pais e professores, se rebelam (PIAGET, 1932). Finalmente, as punições podem gerar certo tipo de conformismo para a garantia da segurança que a pessoa procura. Assim evita tomar decisões e apenas obedece, reforçando sua condição de heteronomia.

Piaget (1932) afirma que os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças quando usam recompensas e castigos, e estimulam o desenvolvimento da autonomia quando favorecem a troca de pontos de vista com as crianças. Esta última ação é característica de um ambiente em que as relações são baseadas em um tipo de respeito descrito por Piaget como mútuo (1932-1994), ou seja, onde a autoridade deixa de ser imposta e passa a ser legitimada pelos alunos através do estabelecimento de relações de confiança. Certamente, a disposição deste tipo de ambiente socio moral baseado na cooperação, como salientava Piaget, encontra correspondências em escolas cujo “clima” escolar seja também apropriado à convivência democrática.

O clima escolar é compreendido como ‘a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos’. (GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; CUNHA; COSTA, 2009). E ainda como as percepções e expectativas compartilhadas pela comunidade escolar, considerando fatores que estão inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estrutura física, pedagógica e administrativa presentes na instituição

educativa.² Diferentes pesquisas atuais concluem que o clima vivenciado nas escolas interfere nas relações interpessoais e no processo de aprendizagem. Apesar de sua importância, no Brasil, ainda pouco se investe em estudos e adaptações de instrumentos para realização de um diagnóstico sério, o que dificulta o planejamento de intervenções eficazes sobre essa temática.

Thiébaud (2005) reitera que os alunos têm a percepção do clima escolar e este pode influenciar em seu comportamento e na adaptação ao ambiente educativo, além de possibilitar um sentimento de pertencimento e respeito mútuo, favorecendo uma convivência mais harmônica. Essas questões não estão atreladas apenas a diminuição das violências e incivildades, mas também a uma melhoria do desempenho escolar. O autor considerou que o clima escolar está relacionado com o desempenho geral da escola e, principalmente, atrelado às violências, incivildades e estresse vivenciados nesse contexto. Ferranz, Diazgranados e Selman (2014) elaboraram questões para avaliar como os alunos percebiam o clima escolar. Para isso apresentaram situações hipotéticas de bullying para adolescentes de 14 anos em média. Eles foram questionados em relação a qual deveria ser a reação do espectador de bullying: juntar-se ao autor; não tomar atitude alguma ou defender a vítima. Os pesquisadores também elaboraram questões que avaliaram a percepção dos alunos sobre o clima escolar, encontrando quatro indicadores para a avaliação do mesmo: segurança (percepção do grau de violência), ordem (aplicação das regras), cuidado (qualidade do relacionamento professor-aluno) e empoderamento (auxílio e oportunidade que os professores oferecem aos alunos para que eles desenvolvam habilidades para resolver seus conflitos).

A combinação desses indicadores deu origem a três tipos de clima escolar: negligente, autoritário e coeso. Nas escolas em que o resultado apontado pelos alunos era de clima negligente existia um alto grau de violência, os professores não estabeleciam regras e nem aplicavam as existentes; havia pouca preocupação em lidar com as relações interpessoais; e não havia espaço para reflexão dos problemas e conflitos diários. Nesse contexto, os alunos afirmaram preferirem estar ao lado do autor de bullying ou fazerem parte dos espectadores. Nas escolas apontadas como autoritárias, não havia violência aparente devido a supervisão baseada na autoridade. A sensação de segurança aparente também aparecia neste contexto, como uma característica. Os professores exerciam um controle excessivo, elaboravam regras sem a participação dos alunos e se utilizavam de punições para que elas fossem cumpridas. Não havia

² Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) – UNICAMP/UNESP, e por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil que integraram uma equipe que desenvolveu o estudo “Em busca de caminhos que promovam uma convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”.

relação de confiança entre professor-aluno. Os alunos se sentiam vigiados e sabiam que se fossem pegos seriam castigados, assim compreenderam que as testemunhas de bullying deviam ser espectadores passivos para não sofrerem consequências.

Já nos ambientes avaliados como coesos, havia maior percepção de segurança, obtendo baixo índice de violência e boa qualidade das relações. Neste contexto, o professor envolvia-se nos problemas dos alunos, que também participavam ativamente da elaboração das regras, gerando maior sentimento de pertencimento ao grupo. Os alunos participantes de ambientes coesos consideraram que os espectadores de bullying deviam ajudar o alvo a enfrentar a situação de uma maneira que não fosse violenta. Os pesquisadores questionaram os adolescentes sobre o que deveria ser feito para melhorar o clima escolar. Os adolescentes consideraram necessária a construção de regras coletivas, bem como sua aplicação e cumprimento; o evitamento da disciplina punitiva; o favorecimento do desenvolvimento de habilidades sociais; a promoção da participação dos alunos em ações cívicas e coletivas; e o maior envolvimento dos professores nas questões dos alunos.

Pesquisas de Blaya *et al.* (2006), e Díaz-Aguado *et al.* (2010), também relacionaram o clima escolar à vitimização dos alunos. Como em outras investigações anteriores a essas, os autores consideraram que em uma relação de confiança, os estudantes demonstram um conceito positivo de si (HEAL, 1978; REYNOLDS *et al.*, 1980; CAIRNS, 1987); há uma diminuição das agressões, assédio e violência (KARCHER, 2002; KOSCIW e ELIZABETH, 2006; BLAYA, 2006; DEBARBIEUX, 2006; GREGORY *et al.*, 2010); e uma menor ocorrência de ideias suicidas e bullying.

Thapa *et al.* (2013) realizaram extensa revisão na literatura e reafirmaram que o clima escolar positivo ameniza situações socioeconômicas desfavoráveis, sendo um fator de proteção para aprendizagem e para qualidade de vida e bem-estar dos jovens e professores. Os autores afirmam ainda que se sentir seguro social, emocional e intelectualmente é uma necessidade humana, pois sentindo-se seguro, por exemplo, na escola, o desenvolvimento da aprendizagem é mais satisfatório. A escola, assim, é um lugar que pode e deve favorecer relações mais justas e respeitadas. Em outra investigação atual realizada pela Fundação Carlos Chagas (2015), encontrou-se que os professores que se envolvem na resolução dos conflitos dos alunos e não os colocam para fora da sala obtêm maior adesão ao valor do respeito e da justiça, diferentemente daqueles que colocam os alunos para fora ou encaminham para a coordenação pedagógica ou direção (como respostas a como resolvem os conflitos existentes em sala de aula).

A instituição escolar, responsável formal por educar, tem um papel fundamental na construção dos valores morais e no desenvolvimento da personalidade ética. Esta é condição necessária apontada por documentos em diferentes partes do mundo: a necessidade de uma convivência interpessoal pautada pelo diálogo e respeito mútuo, em toda comunidade escolar.

No Brasil, a nova Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC), expressa claramente a relevância das competências relacionadas à convivência como objetivos nobres da educação, como antes já reiteravam os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, no documento central “Ética”. (BRASIL, 2018)

É, portanto, sabido que as escolas que possuem um clima escolar favorável têm diminuído situações de violência, incivildades, indisciplinas, visto que esse espaço é percebido como acolhedor, seguro, justo e com relações interpessoais saudáveis em toda comunidade educativa.

Fica evidente, assim, a primeira parte da resposta à pergunta que nós fizemos no início desse capítulo: como educar moralmente? – é preciso que todo o ambiente seja favorável a isso. Se queremos, então, que as situações de “falta de respeito” sejam superadas na escola, será preciso compreender como se aprende a respeitar dentro deste ambiente cujas relações são de confiança.

Para Piaget (1932), o “respeito” refere-se a um sentimento que tem seu início num misto de outros dois – amor e temor – experimentados pela criança pequena em relação aos pais ou a outras figuras cuidadoras que para ela são tidas como “autoridades”. Nesta gênese, as crianças têm um sentimento de obrigatoriedade para com o adulto (PIAGET, 1932/1994; TOGNETTA, 2009). Esse respeito chamado por Piaget de unilateral resulta de relações assimétricas, e é uma via de mão única: o adulto não tem o dever para com a criança, o que caracteriza a tendência moral da heteronomia (a fonte da moral é externa), sendo a autoridade a principal fonte das regras. A moral heterônoma muitas vezes é mantida mais do que o necessário pelo adulto, que se utiliza de castigos, sanções expiatórias e punições, para fazer com que a criança obedeça à autoridade do educador. A heteronomia é natural e necessária na gênese da moralidade, contudo, ao prolongar-se não favorecerá um caminhar para a autonomia. A permanência na tendência heterônoma mantém as pessoas passivas e obedientes, impossibilitadas de efetiva participação na solução dos seus próprios conflitos. Segundo Piaget (1948-1973, p. 71), se “pretendemos formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores”

³ Homologada no dia 20/02/2018.

de acordo com a moral da obediência, quando apenas obedece, não será possível a tomada de consciência. Para a Psicologia Genética Piagetina, se quisermos desenvolver a autonomia moral de nossas crianças, devemos reduzir o poder do adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos, e encorajando-as a construir seus próprios valores morais. Na relação com quem representa o poder (autoridade) não há verdadeiramente um respeito mútuo, mas o adulto pode e deve, assim, minimizar seu poder e favorecer uma relação menos unilateral, levando em consideração o ponto de vista da criança e do adolescente.

Em contrapartida, o respeito mútuo que se constitui mais facilmente nas relações entre pares é o caminho para a autonomia. Neste, não há conformação às regras extrínsecas, mas há a legitimação dos próprios princípios pelos quais as regras existem.

Segundo Vinha (2003), as relações entre a criança e as pessoas próximas desempenham um papel fundamental na formação dos sentimentos morais, a maneira como os primeiros sentimentos – amor, temor ou respeito – são vivenciados será decisivo na construção de seus valores morais. Quando se coloca ênfase numa educação por temor, portanto externa, não haverá obediência quando a autoridade não estiver por perto, já que não há legitimação da regra, mas o medo de ser castigado.

Finalmente, se respondemos à pergunta “como se educa moralmente?” será preciso agora passar para a próxima indagação: mas, quem educa moralmente – Família ou Escola?

Certamente, como já apontamos, as duas instituições formais responsáveis pela educação da criança são família e escola. Cada uma tem uma responsabilidade, mas o fracasso de uma não anula o investimento da outra.

Segundo Savater (2005), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a família é responsável pela socialização primária, formação do caráter, dá as primeiras noções de certo e errado, suas relações são estáveis, seus vínculos não são rompidos. A escola, por sua vez, é responsável pela socialização secundária e por inserir a criança no espaço coletivo, as relações não são estáveis, podendo romper os vínculos. Portanto, com funções diferentes, mas complementares, ambas são responsáveis pela construção dos valores morais.

No entanto, a escola imputa os problemas e conflitos vivenciados em seu espaço aos responsáveis pelo aluno. Algumas pesquisas (REGO, 1996; GARCIA, 1999; LA FÁBRICA do BRASIL, 2001; GONÇALVES, 2002; XAVIER, 2006; FONTOURA, 2012; SOUZA, 2012) apontam que os professores julgam que as famílias são as responsáveis tanto pelas dificuldades de aprendizagem como de comportamento das crianças e adolescentes.

Em outra pesquisa (VINHA *et al.*, 2012), que teve como objetivo investigar as percepções dos professores e pais sobre as causas e as características de crianças consideradas difíceis, e o papel da família em relação a esse comportamento, os autores obtiveram como resultado que a família foi apontada como a principal responsável pelo comportamento difícil do aluno, tanto pelos professores (100%) quanto por quase todos os pais (93%). Esse dado mostra o quanto a família considera e legítima o que a escola relata.

Se a escola terceiriza os conflitos vivenciados em seu espaço à família, julga que a causa dos problemas não lhe pertence, portanto, não há o que mudar e refletir sobre sua prática.

Pesquisas realizadas por Dedeschi (2011); Dedeschi e Vinha (2009, 2011, 2011a), analisaram conteúdos de bilhetes enviados aos pais pelas professoras. Os resultados demonstraram que as famílias legitimaram as queixas da escola, todas tomaram providências diante da reclamação: utilizaram sermões, ameaças, castigos, recompensas e agressões, sendo que 70% dos pais empregavam punições, destas, mais de 1/3 eram castigos físicos. Diante de tais intervenções, os pais não percebem alterações no comportamento dos filhos, e alguns filhos apresentam melhoras momentâneas, não perdurando por longo tempo.

Em outro estudo (VINHA *et al.*, 2012), os resultados apontaram que 55% dos pais que recebiam reclamações recorrentes da escola se sentiam fracassados, 37% consternados, e 28% inseguros. Mesmo com os pais tomando providências, os professores não se mostraram satisfeitos com o “resultado”. Assim, por um lado, pais que se sentem fracassados, e por outro, professores insatisfeitos com os alunos e a família.

Como essas duas instituições fundamentais para propiciar o desenvolvimento da criança e adolescente vão assumir essa responsabilidade abstendo-se do que lhes cabe? Começaremos a discutir, assim, no próximo capítulo, sobre a família.

*Me diz, por que que o céu é azul?
Explica a grande fúria do mundo
São meus filhos
Que tomam conta de mim*

*Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar*

*Já morei em tanta casa
Que nem me lembro mais
Eu moro com os meus pais*

*Sou uma gota d'água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não te entendem
Mas você não entende seus pais*

4 EDUCAÇÃO DOS FILHOS: COMO EDUCAR MORALMENTE?

A família é a união de pessoas que compartilham um projeto de vida em comum, que é desejado e que geram sentimentos fortes de pertença a este grupo, há um compromisso pessoal entre seus membros e intensas relações de intimidade e reciprocidade. (RODRIGO; PALACIOS, 1998, p. 32, tradução nossa).⁴

Faremos um percurso sobre a história da família como uma maneira de entender paradigmas que se perpetuam até hoje em nossa sociedade, interferindo nas relações estabelecidas nos mais diversos contextos – família, escola, igreja, clubes –, além da maneira que pais e responsáveis usaram e ainda usam, no decorrer da história, para educar seus filhos.

Tognetta *et al.* (2010), ao pesquisar a visão dos professores da Educação Básica frente aos problemas envolvendo os discentes, constata que esses apontaram a família como a principal responsável da violência dos alunos dentro da escola. Leme (2006) também teve como resultado de seu trabalho a família como culpada pelos atos das crianças e adolescentes. Foram pesquisados 55 diretores; destes, 46% julgaram a educação recebida pela família como responsável pelas situações de conflitos que ocorrem nas instituições de ensino. No entanto, não podemos negar que as relações vivenciadas na família interferem no desenvolvimento e bem-estar das crianças e adolescentes, mas não é a única instituição responsável pela formação desses.

4.1 Famílias e suas histórias: um caminho importante a ser percorrido

Começemos com uma pergunta: O que são famílias?

Ao pensarmos nessa questão, frequentemente procura-se um modelo de família que possa servir de referência. Normalmente se usa o modelo de família nuclear, ou seja, composto por pai, mãe, filhos, avós, às vezes tios, que vivem em uma mesma casa; no entanto, esse modelo de família, historicamente, é recente, surgido em meados do século XIX. Cabe uma reflexão histórica sobre as famílias.

⁴ La familia es la unión de personas que comparten un proyecto de vida en común, que se desea y que generan sentimientos fuertes de pertenencia a este grupo, hay un compromiso personal entre sus miembros e intensas relaciones de intimidad y reciprocidad.

Para Romanos e Gregos a noção de família era outra. O chefe de família acumulava funções de chefe de estado, de sacerdote e chefe militar, a família era ampliada, incluía todos os antepassados, parentes do pai, da mãe, a descendência legítima e ilegítima, os escravos, as propriedades, as terras e os animais. Com o tempo passou-se a fazer a separação de chefe de estado, religioso e militar, superando assim, tamanha abrangência. Sluzki (1997) destaca que a palavra família foi utilizada em sua origem para denotar exclusivamente os serviçais. Por volta do século XV, passou a abarcar todos os membros da casa. O vínculo mais importante desta família medieval era um acordo de proteção e lealdade mútuas. O uso do termo evoluiu progressivamente até os contratos familiares que hoje conhecemos. E como nos lembra Brun (1999), no passado, existiram outros conceitos de família, outras organizações, sempre funcionando de acordo com os valores dominantes na cultura de cada momento histórico.

Com a modernidade, as descobertas científicas, industrialização, migração do campo para a cidade, ou seja, a partir da Revolução Industrial, surge a família moderna, a família nuclear: pai, mãe e filhos convivendo na mesma casa correspondia ao padrão típico daquela época. A partir deste momento, a família nuclear urbana passou a ser vista de maneira diferenciada em relação a outras formas de organização, pois eram consideradas a partir da visão eurocentrista. Antropólogos da segunda metade do século XIX consideraram a sociedade europeia e suas instituições, incluindo a família, como sendo o melhor do desenvolvimento conquistado pelo ser humano. Porém, ao estudarem as chamadas sociedades tribais na América, África e Ásia acreditaram que encontrariam a mesma organização de família, mas estavam equivocados (LÉVI-STRAUSS, 1981).

Por essa e outras razões, o conceito e a organização da família vêm sofrendo mudanças no decorrer dos tempos e isso gera impacto nessa instituição. Porém, muitas vezes, a escola ainda considera uma concepção de família padronizada e idealizada, desconsiderando que ela é flexível e tem passado por transformações (VINHA; TOGNETTA, 2013). No próximo item, abordaremos a formação da família brasileira e suas mudanças.

4.1.2 A formação da família brasileira

Situarmo-nos sobre a história da formação da família brasileira nos auxiliará a entender muitos padrões que trazemos até os dias atuais. É necessário levar em consideração a multiplicidade étnica e cultural de nossa formação: as famílias brasileiras tiveram influência indígena, africana e europeia, e diante dessa multiplicidade, é importante refletir sobre as

diferentes formas de sua organização. Comumente, ouve-se falar de família irregular, desestruturada e outros termos, como se houvesse um padrão ideal de família a seguir. Essas diferentes famílias se constituem a partir das circunstâncias da vida e não necessariamente indicam um problema (COSTA, 2007).

A formação da família brasileira possui aspectos herdados das visões tradicionalistas e tem um caráter repressivo, uma estrutura familiar reprodutora das normas e controle social, ditados pela igreja. Na época da Proclamação da República (1889), a família recebeu um tratamento religioso, católico e moralista, focado no controle sexual com fortes conotações europeizadas, reproduzindo as ideias da família-padrão patriarcal (NEDER, 2011).

Também no Brasil, a estrutura das famílias tem sofrido mudanças ao longo da história (PONCIANO *et al.*, 2003; CREPALDI *et al.*, 2006). Por volta do século XVII, a família era ampliada: constituída por pais, filhos e parentes próximos. No final do século XVIII, com a industrialização, as famílias foram para as cidades e passaram a ser constituídas por um número menor de pessoas, a família nuclear, formada por pais e filhos (PONCIANO *et al.*, 2003).

Uma diferença crucial se constitui em sociedades pós-modernas: com a influência da globalização e do progresso tecnológico a família passou a se formar de diferentes formas e ligações entre os membros, alterando sua constituição como o pai provedor, mãe dona de casa e filhos (PIATO; ALVES; MARTINS, 2012). Atualmente, a mãe sai para o trabalho e também passa a dividir com o pai, quando não assume sozinha, tais responsabilidades pelo sustento familiar e a educação dos filhos. O casamento não é mais a única maneira de institucionalizar as relações afetivo-sexuais.

As transformações nos comportamentos, na organização das famílias e no casamento estão vinculadas às questões históricas amplas, como já citado anteriormente: industrialização, urbanização acelerada, empoderamento da mulher, controle da natalidade, mudanças morais, novas tecnologias de reprodução, lei do divórcio, novo código civil, o que dá juridicamente os mesmos direitos para homens e mulheres. Todas essas situações criaram e criam um contexto de constantes mudanças (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Oliveira (2009), a família Conjugal Moderna (homem provedor financeiro, a mãe dona de casa e os filhos solteiros vivendo junto) foi marcada pela dicotomia entre papéis públicos (trabalho fora) e privados (trabalho em casa). Também foi vinculada a esse tipo de família o individualismo e as ideias de liberdade, como escolher o cônjuge. No entanto, nessas condições, a mulher apenas complementa o homem, ainda restando uma desigualdade entre os

sexos: a mulher ainda não é vista como capaz de competir da mesma maneira na esfera pública, a mais valorizada socialmente e de onde provêm o status e a renda familiar.

Esse foi o padrão dominante nos grandes centros urbanos brasileiros até meados dos anos 60. É uma família hierárquica que se desenvolveu juntamente com os processos de modernização e industrialização.

Na Família Conjugal Pós-Moderna não há uma substituição da anterior – a família moderna –, uma vez que esta última não desapareceu. O que caracteriza essa família e o casamento numa situação pós-moderna é justamente a inexistência de um modelo dominante, tanto no que diz respeito às práticas, quanto ao discurso normatizador dessas. Entretanto, mesmo no século XXI ainda encontramos opressão feminina, muitas vezes dentro da própria família, significando a preservação da ordem e a relação de poder (OLIVEIRA, 2009).

Com a crise da Família Conjugal Moderna, tivemos um aumento da participação feminina na esfera pública em atividades educacionais, profissionais, políticas e culturais. O casamento deixou de ser a única aspiração para as mulheres e elas passaram a ter outros projetos, desafiando os valores legitimados até então.

Respeitar politicamente as diferenças entre as famílias pode evitar as estigmatizações e oposições entre família regular (famílias estruturadas) e família irregular (famílias desestruturadas). Ambos os conceitos estão presentes fortemente na sociedade e nas instituições escolares, como forma de justificar dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos alunos. Diante o estigma da “não regulamentação” vista pela escola, os problemas de convivência nela existentes, assim, são externalizados de volta às famílias e/ou profissionais da saúde: psicólogos, psicopedagogos, neurologista, etc. (DE NADAI; VICENTIN; BOZZA, 2015)

Ao se referir à família como regular (família estruturada) reporta-se a um modelo com resquício do padrão europeu de família patriarcal e do qual deriva a família nuclear burguesa. Mas essa não é a única maneira de se pensar a organização familiar. Neder (2011) afirma que pensar as famílias de forma plural pode significar uma construção democrática baseada na tolerância às diferenças do outro. No entanto, essa estigmatização implícita nos conceitos de família regular e irregular ainda é forte em nosso meio, e define um tipo ideal, uma referência que deve ser seguida por todos. Ferrari e Kaloustian (2011) reiteram que a família vem se modificando nos últimos tempos, e que não é possível identificá-la com um modelo único e ideal: “ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados em espaços e organizações domiciliares peculiares” (p. 14).

Neder (2011), ao considerar as transformações vivenciadas pelas famílias e toda a história, afirma que profissionais que lidam com essa instituição, como servidores públicos, agentes sociais, da saúde, educação e segurança pública, devem ter estudos que contemplem a formação brasileira e identidade social e histórias das famílias no Brasil. Entendendo essa temática, trabalhar-se-á com um conjunto de atributos ideológicos, políticos e psicológicos que ainda pesam sobre a ideia de família irregular. Se a estigmatização não for rompida, toda valorização que se ofereça às famílias de classes populares não se legitimará. Certamente, há a necessidade de um novo olhar aos aspectos históricos e culturais.

Como vimos, as famílias brasileiras foram formadas através de uma grande variedade étnica e cultural que abarcavam as concepções divergentes de família advindas da cultura africana, das muitas culturas nativas, e diversas outras que compuseram o cenário do multiculturalismo brasileiro. Infelizmente, a concepção etnocêntrica, existente no conceito de raça dos colonizadores europeus, gerou sérios processos de discriminação que persistem até os dias de hoje.

Então, como pensar em políticas públicas de qualidade para educação se não enfrentarmos preconceitos historicamente persistentes? Como pensar a escola de qualidade para pessoas que se considera “inferiores”? (negros, indígenas e miscigenados, pois a família brasileira é constituída por essas raças).

Neder (2011) considera que as dificuldades vivenciadas pelas famílias como, por exemplo, os fracassos escolares de seus filhos, não podem ter suas causas explicadas na estruturação dessas (regular x irregular), ou pela desnutrição (visão biológica), mas sim na “incapacidade da política educacional oficial no país de enxergar as diferenças culturais, para então formular estratégias eficazes de educação pública de qualidade” (p. 27). Frente às dificuldades de aprendizagem, o professor, muitas vezes, parte de pressupostos arraigados sobre as deficiências e incapacidades para justificar os reveses dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

São os paradigmas do pensar tradicional que vivemos e que estão arraigados em nós, ou nós a eles, e torna-se uma necessidade urgente repensarmos a organização da família na pós-modernidade, quebrando o paradigma de uma estrutura “adequada” ou não. Segundo José Filho (2007): “é preciso levar em conta a família vivida e não a idealizada, ou seja, aquela na qual se observam diversas formas de organização e de ligações, e na qual, as estratégias relacionadas à sobrevivência muitas vezes se sobrepõem aos laços de parentesco” (p. 142).

Desta forma, é preciso pensar as famílias não a partir de sua organização, mas, sobretudo, de como as relações em seu interior ocorrem, enfim, pela sua funcionalidade. Arias (2012) entende a família como um sistema de relações afetivas, no qual os integrantes permanecem por longo período e passam por fases importantes do seu desenvolvimento, como a infância e adolescência. Sendo a instituição responsável pela sobrevivência, tem como objetivo a intimidade, a proximidade, o desenvolvimento, o cuidado mútuo e o sentimento de pertencimento.

Terradellas (2007) também define família como:

[...] vontade e compromisso de seus membros de viver juntos, fazê-lo como um projeto de vida, por laços afetivos que unem membros diferentes e para o estabelecimento de relações de reciprocidade entre todas as pessoas que o compõem. (p. 43, tradução nossa).⁵

Diante do exposto até aqui podemos assegurar que nada nos dá o direito de considerar um modelo de organização familiar melhor que o outro. Segundo Costa (2007), a organização social que chamamos de família tem contornos e limites imprecisos e variáveis conforme o tempo histórico e o contexto cultural, social e econômico de onde se vive, é um recorte dentro da imensa teia de relações de que fazemos parte e ajudamos a construir.

Paralelo ao caminho percorrido pela história da família e suas transformações, vem imbricada a educação dos filhos, que também passa por alterações conforme a família se configura. No entanto, muitas crenças relacionadas a melhor maneira de se educar se mantêm ao longo da história até os dias atuais. O castigo corporal, por exemplo, ainda é defendido na atualidade. Tratemos um pouco desta questão que emerge incessantemente nas declarações contra ou a favor, debatidas no universo da educação brasileira.

4.2 Castigo corporal: educar pela dor. Desde quando? Até quando?

A igreja teve forte influência na formação da família, e segundo Lima (1987), tinha um caráter repressivo, reprodutor das normas de disciplinas e controle social, ditados por ela própria. Neder também reitera que grande parte das práticas pedagógicas autoritárias, repetidas historicamente, ainda fazem parte da formação social brasileira: “O sadismo e os castigos

⁵ [...] voluntad y compromiso de sus miembros de vivir juntos, hacerlo como un proyecto de vida, por lazos afectivos que unen a miembros diferentes y para el establecimiento de relaciones de reciprocidad entre todas las personas que lo componen.

físicos praticados por pais e professores obedecem a uma concepção fundada na culpa e impõem sanções antes mesmo de dar ao ‘acusado’ o direito de se defender” (NEDER; 2011, p. 29).

Desta forma, Azevedo e Guerra (2001) afirmam que pensar em castigos físicos na educação dos filhos é tão antigo quanto pensar nos cinco séculos da história do Brasil: bater nos filhos era (e ainda é) considerada uma prática educativa eficaz. Esse processo começou com a chegada dos jesuítas em nosso país que, ao se depararem com os costumes indígenas vistos como pecaminosos, implantam uma pedagogia do amor correcional, a pedagogia tradicional⁶. As autoras ainda fazem referência à punição corporal no seio da família, a qual foi se modificando em três modalidades da pedagogia familiar:

- ✓ A pedagogia do amor correcional (século XVI-XVII), época dos jesuítas;
- ✓ A pedagogia da palmatória (século XVI-XVIII), tendo como alvo as crianças negras; e
- ✓ A pedagogia da palmada ou do psicotapa, entendendo a palmada como um limitador.

Essa teoria sofreu influência de teorias psicológicas da infância, e parte de duas ideias, a da humanização das penas e o da psicologização do castigo, ou seja, mesmo existindo a punição física, que seja mais atenuada. Os chamados *psicotapas* não deixam de atingir o corpo da criança, porém de maneira mais moderada do que na pedagogia do amor correcional e da palmatória.

Os psicotapas receberam até mesmo apelidos – tapinha no bumbum (AZEVEDO; GUERRA, 2001), e passaram a ser utilizados como maneiras de disciplinar os filhos. Além dos ‘tapinhas’, há os beliscões, puxões de orelha, de cabelo, sempre acompanhados de longas conversas. Tognetta (2003) os define como uma junção da psicologia do desenvolvimento, descoberta nas últimas décadas e o tradicional ‘tapinha’ sugerido pela pedagogia tradicional. Diante disso muitas vezes ouvimos ‘*não tem jeito, tem hora que precisa de uma correção dessas*’ ou ‘*um tapinha não dói, educa, mas tem que saber onde bate*’, referindo-se ao tapa no bumbum, acreditando-se na funcionalidade dessa maneira de educar.

No Brasil, estamos nos reportando a uma história de 500 anos que legitimou a agressão física às crianças e adolescentes (filhos e alunos) como uma forma eficaz de educar. Muitos

⁶ Pedagogia Tradicional é a pedagogia da submissão da criança ao adulto. Segundo essa ótica: “a educação se esforçará antes de tudo em disciplinar a criança, inculcando-lhe regras”.

adultos acreditam que pelo autoritarismo foi possível construir os valores (que julgam ter hoje) para uma boa convivência. Porém, pesquisas comprovam que a punição, o castigo físico, o grito, os beliscões, chamar atenção na frente de outras pessoas, não favorecem o progresso para autorrespeito e o respeito ao outro (PIAGET, 1952; MILGRAM, 1974; LA TAILLE, 2000; 2006).

Pelo contrário, tais técnicas reforçam a heteronomia e a submissão a uma autoridade. Infelizmente, poucas transformações ocorreram no século XXI e verificamos a manutenção de uma pedagogia tradicional nas duas instituições responsáveis pela educação das crianças e adolescentes. Muitas vezes, na escola, há um discurso de uma educação para autonomia no Projeto Político Pedagógico (PPP), quando na verdade, a prática é centrada na figura do professor e não permite espaços de resoluções de conflitos ou, de se colocar no lugar do outro; não favorecendo o desenvolvimento de estruturas cognitivas necessárias (mas não suficientes) para o desenvolvimento de seres mais éticos (VINHA, 2013; MARQUES, 2015; OLIVEIRA, 2015). Diante de comportamentos considerados inadequados pela escola – violências, incivildades, indisciplinas –, os educadores convocam os pais, submetendo à família a responsabilidade pela resolução dos conflitos que ocorrem na escola (DEDESCHI; VINHA, 2011) e, na maioria das vezes, orientando técnicas disciplinares que favorecem o respeito unilateral, conseqüentemente, reforçando a heteronomia (PIAGET, 1932-1994).

Certamente, sabemos que o papel desempenhado pela família no desenvolvimento dos filhos é muito importante porque os conflitos dependem, em grande parte, da qualidade das relações entre pais e filhos, tanto na forma como são educados, quanto na forma como são disciplinados. No século XIX, Freud, Adler e Jung fizeram importantes contribuições a respeito da família, afirmando que esta pode influenciar no desenvolvimento da personalidade de cada um de seus membros. No século XXI, Savater (2005), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) reiteram que é na família que a criança vai aprendendo, aos poucos, a noção de certo e errado, de acordo com a comunidade em que vive (socialização primária).

É nesta instituição que irá vivenciar o espaço privado, em que as relações são estáveis. Por mais que os irmãos briguem, por exemplo, não perderão o vínculo, o que não acontecerá em espaços públicos como a escola, que é responsável pela socialização secundária: não há estabilidade nas relações. Camisan (2015) afirma que é na família que os membros que a

formam “evoluem e se desenvolvem emocional, física, intelectual e socialmente, de acordo com modelos experimentados e internalizados” (p. 8 – tradução nossa).⁷

Sabendo da importância da família no desenvolvimento moral, afetivo e social de seus filhos e filhas, discorreremos a seguir sobre os estilos de educação parental. Salientamos, porém, que não podemos falar de um único estilo e tipo de família, mas sim de uma diversidade familiar em que se faz uso de vários estilos (PÉREZ, 2012), visto que atualmente a família tem passado por uma série de transformações sociais, estruturais e de papéis. Também reiteramos que não há apenas um modelo de educação, mas diversas práticas parentais, as quais têm seus efeitos positivos ou negativos, dependendo da cultura, questões socioeconômicas, características dos pais e dos filhos. Castro *et al.* (2017), afirmam que tais práticas são uma parte importante da vida familiar e que podem ter um efeito significativo no bem-estar dos filhos ou não. Detalharemos a seguir os estilos e as práticas parentais e as diferenças entre essas nomenclaturas utilizadas na literatura atual.

4.3 Estilos de educação parental

Alguns estudiosos se debruçam sobre as formas que pais educam seus filhos e suas consequências. O relacionamento entre pais e filhos pode ser entendido por meio dos estilos parentais, definidos como “manifestações dos pais em direção a seus filhos que caracterizam a natureza da interação entre esses” (REPPOLD *et al.*, 2002, p.23).

Na década de trinta, alguns pesquisadores iniciaram os estudos sobre a melhor maneira de educar os filhos, e as consequências no desenvolvimento quando educados por diferentes estilos parentais (DARLING; STEINBERG, 1993). Segundo Rego (1996) e Parke (2002), o contexto familiar tem fundamental importância na aprendizagem das formas de relação interpessoal, mas não é o único.

Foi Baumrind (1966) quem propôs três tipos de “controle parental”, um marco sobre educação pais-filhos que integrava aspectos emocionais e comportamentais: o autoritativo, o autoritário e o permissivo. Mais tarde, os três tipos de controle parental propostos por Baumrind foram reformulados por Maccoby e Martin (1983), que subdividiram o estilo permissivo em indulgente e negligente. Aos três estilos iniciais um quarto foi acrescentado pelo desdobramento

⁷ “evolucionan y se desarrollan emocional, física, intelectual y socialmente, de acuerdo con modelos experimentados e internalizados”.

das dimensões de exigência e responsividade. A exigência se refere ao quanto os pais controlam o comportamento dos filhos, estabelecem regras e as fazem cumprir. Já a responsividade se refere à amorosidade, envolvimento, aceitação dos pontos de vista dos filhos. Assim, os pais autoritários são exigentes, mas não são responsivos; pais indulgentes são responsivos, mas não são exigentes; pais autoritativos são exigentes e responsivos (WEBER; BRANDENBURG; VIEZZER, 2003).

Outros autores, como Turiel (*apud* LA TAILLE, 2003), Weber *et al.* (2004), a partir de Baumrind, definem os estilos de educação parental chamando-os de permissivo, negligente, autoritário e autoritativo/elucidativo.

Pesquisas realizadas por Baumrind e Black (1966) em crianças pré-escolares mostraram que as crianças educadas com diferentes estilos parentais diferiam no grau de competência social. Para Henao *et al.* (2007) os estilos e as práticas parentais são importantes para o desenvolvimento do adolescente, pois pode ser fator de proteção ou não para comportamentos agressivos. Diante de tal importância passemos a caracterizá-los.

4.3.1 *Estilo de educação parental permissivo*

Este estilo de educação parental valoriza o afeto e o diálogo, estabelecendo-se pouquíssimas regras, limites ou responsabilidades às crianças por medo de entristecê-las. Cedendo aos seus apelos e exigências, os pais não sancionam as ações dos filhos. Estes têm liberdade para fazer o que querem e os pais não conseguem estabelecer os limites em situações de conflito ou desobediência da criança. Dessa forma, os pais possuem enorme dificuldade em exercer algum tipo de controle sobre as crianças, não exigem responsabilidade e são excessivamente tolerantes (LILA, 2009; OLIVEIRA, 2002).

As consequências deste estilo de educação: as crianças são mais alegres e dispostas devido às poucas exigências e controle de seus pais, mas tendem a apresentar um comportamento impulsivo e imaturo, assim como dificuldade em assumir responsabilidades. Costumam desenvolver pouca confiança em si mesmas, um escasso autocontrole, pouca autonomia e responsabilidade social e ainda dificuldade de serem gratas. Rego (1996) afirma que esse estilo de educação é o que está mais em uso, visto que os pais não querem repetir uma educação autoritária que receberam, e acabam consentindo os excessos dos filhos, gerando consequências tão indesejáveis quanto as do estilo autoritário.

4.3.2 Estilo de educação parental autoritário

Os pais são pouco afetuosos, expansivos ou comunicativos. A comunicação é unidirecional dos pais para os filhos. Os pais são rígidos, controladores e muito exigentes, valorizam a obediência às normas e regras por eles definidas e não se preocupam em explicar às crianças as razões dessas imposições, nem as consultam acerca do assunto. Diante da transgressão, fazem uso de ameaças, do castigo físico e de sanções expiatórias. Frente às necessidades emocionais dos filhos demonstram pouco envolvimento (GRUSEC; GOODNOW 1994; GRUSEC, 2002; CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003; SPRINTHALL; COLLINS, 2003; LILA, 2009), não existindo uma ligação emocional positiva e a legitimação dos valores parentais tende a não ocorrer (RUDY; GRUSEC, 2002).

As consequências deste estilo de educação: os filhos tendem a manifestar maior obediência e organização, maior timidez, apreensão, conformismo e diminuição da autoestima. Apresentam dificuldade para emitir opiniões, argumentar, tomar decisões, resolver seus conflitos de forma satisfatória para todos, expor e discutir seus sentimentos. Têm baixo índice de habilidade social, rebeldia e problemas com depressão e somatização. Assim, permanecem em condição de heteronomia, pois, como são privadas de entender as justificativas para as normas que lhes são impostas, tendem a orientar suas ações de modo a receberem gratificações ou evitarem castigos, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados. Derval e Enesco (1994) reiteraram tais dados: nesse estilo de educação, os pais são extremamente controladores e fazem uso de sanções expiatórias, não favorecendo a reflexão acerca dos próprios comportamentos.

Em uma pesquisa realizada por Reichert e Wagner (2006) com 165 jovens entre 14 e 15 anos de uma escola particular da cidade de Canoas, com o objetivo de investigar a autonomia funcional e emocional na adolescência e suas diferentes associações aos estilos educativos, encontrou-se que mães controladoras (autoritárias) e com pouca disponibilidade de afeto tenderam a gerar nos adolescentes maiores dificuldades em encontrar formas de realizar suas metas e caminhar para a autonomia.

4.3.3 Estilo de educação parental negligente

Há ausência de envolvimento dos pais na vida dos filhos, pouca demonstração de afeto, pouca imposição de regras e limites. Os interesses são centrados nas necessidades dos pais, e

há pouco tempo de convívio com as crianças. Os pais pouco se envolvem nas tarefas de socialização e desenvolvimento para autonomia de seus filhos: são ausentes, indiferentes e incapazes de responder às necessidades físicas, emocionais e afetivas de sua prole. (OLIVEIRA, 2002; CECCONELLO *et al.*, 2003; LILA, 2009). Consequentemente, os filhos e filhas tendem à depressão, baixa autoestima, insegurança e são mais vulneráveis ao uso de drogas, atos infracionais, comportamento sexual promíscuo, alto nível de agressividade e tendem a apresentar dificuldades escolares e sociais.

Estudos apontam que pais negligentes estão associados a menores escores de otimismo e maiores em passividade (WEBER *et al.*, 2003). Por sua vez, tais resultados também estão associados aos pais que fazem uso de agressões físicas. Descrevem que seus filhos apresentam comportamentos difíceis que, por sua vez, certamente, estão associados à prática parental utilizada (BÉRGAMO; BAZON, 2011).

4.3.4 *Estilo de educação parental autoritativo*

As pesquisas o indicam como o estilo mais eficiente. O adulto não deixa de ser a autoridade da relação pais e filhos, mas também possibilita a participação da criança/adolescente na construção de determinadas regras, oferecendo oportunidades para que sejam feitas pequenas escolhas e negociações com o adulto. A comunicação entre pais e filhos é bidirecional e baseada no respeito mútuo. Os pais são participativos, mantendo uma relação de equilíbrio e respeito e compreendem as necessidades e opiniões de seus filhos. Diante de uma situação de conflito, possibilitam que o filho “pense” nas soluções dos problemas e incentivam a busca de uma melhor forma de agir, sem prejudicar a si e ao outro. Quando uma ordem é dada, ou um limite é estabelecido, é sempre apresentada uma explicação da sua razão de ser, da sua necessidade, a fim de que sua importância seja legitimada. A justificativa é baseada nas consequências da infração e no bem-estar do outro. Os pais consideram os sentimentos, necessidades e desejos dos filhos e os apoiam na exploração do meio (GRUSEC; GOODNOW, 1994; GRUSEC, 2002; OLIVEIRA, 2002; SPRINTHALL; COLLINS, 2003; CECCONELLO *et al.*, 2003).

Os resultados alcançados com o estilo de educação autoritativo são positivos e ajudam a criança a ter maior autoestima, autocontrole, a formar normas que guiarão sua conduta (maior autonomia), pois assim, legitimam intimamente os valores e regras morais. Pinquart e Silbereisen (2004) consideram que quanto maior for o nível de “autoritatividade”, maior será a

legitimação de valores por parte dos filhos. Os limites são colocados de forma clara, mas não são legitimados somente em função do prestígio e autoridade de quem os colocam: a necessidade dessas regras existirem é explicada para o filho.

As pesquisas têm associado esse estilo de pais à assertividade, empreendedorismo, responsabilidade social, alto índice de competência psicológica e baixos índices de disfunções comportamentais e psicológicas (LAMBORN *et al.*, 1991; STEINBERG *et al.*, 1994), além de acentuar que filhos de mães autoritativas têm maior possibilidade de considerar a perspectiva do outro (KNIGHT, 2000).

Em uma pesquisa realizada por Weber, Brandenburg e Viezzer (2003), com 280 estudantes de escolas públicas de Curitiba, foi apontado que os pais autoritativos são os que mais contribuem para os filhos desenvolverem um estilo mais explicativo, argumentativo e serem otimistas.

Outro estudo realizado por Martínez e Garcia (2007), com 1456 adolescentes espanhóis com idade entre 13 e 16 anos, apontou que adolescentes com pais autoritativos e permissivos priorizavam valores de autotranscendência (universalismo e benevolência) e de conservadorismo (tradição, conformismo e segurança), comparando com os filhos de pais autoritários e negligentes.

Em 2008, os mesmos autores fizeram o mesmo estudo numa amostra de adolescentes brasileiros com idade entre 15 e 18 anos. Os resultados evidenciaram que os jovens com pais autoritativos privilegiam os valores relacionados ao universalismo, benevolência, conformidade, tradição e segurança, em comparação novamente com os filhos de pais de estilo autoritário. Desta forma, os estudos apontam que o estilo autoritativo, mesmo em contextos diferentes, apresenta resultados semelhantes.

Sapienza, Aznar-Farias e Silvares (2009), por sua vez, investigaram as relações entre competência social, práticas educativas e rendimento escolar. Participaram 66 adolescentes de ambos os sexos com idade entre 11 e 15 anos. Foi comparado o grupo de alto rendimento escolar e o de baixo rendimento. Verificou-se que os jovens com alto rendimento tinham pais com práticas educativas mais positivas e viam seus filhos com maior competência social. O mesmo resultado foi encontrado por Toni e Recavel (2014), num estudo relacionando às práticas parentais e o rendimento acadêmico, que demonstrou existir uma correlação entre as práticas educacionais positivas (autoritativas), em especial das mães, e o rendimento acadêmico, mostrando assim a importância da forma como a mãe acompanha a vida escolar de seu filho.

Segundo Oliveira (2002), não existem pais com estilo parental único, e as práticas educativas que eles fazem uso podem sofrer modificações, já que sofrem influências de uma série de fatores: personalidade dos pais, as características dos filhos, o contexto sociocultural, situação financeira, relação conjugal (BELSKY, 1984).

Não podemos pensar a disciplina de educação parental como algo universal, ou seja, que as estratégias utilizadas sejam compreendidas da mesma maneira em diferentes culturas. Portanto, é necessário considerar questões culturais na educação de crianças e adolescentes, pois o significado que as crianças atribuem às estratégias dos pais ou responsáveis influenciam na eficiência da mesma. (GRUSEC; DANYLIUK; HILL; O'NEILL 2017).

Bugental e Grusec (2006), por exemplo, apontam que a disciplina de educação parental autoritária tem consequências mais negativas quando utilizada em famílias de classe média de países ocidentais e industrializados; já em um contexto de classe econômica menos favorecida essa educação é sentida de maneira menos negativa, mesmo ferindo alguns princípios, como a negociação e a possibilidade de escolha, pois entendem que o objetivo dos pais ao fazerem uso de uma disciplina mais rígida é a segurança, já que vivem num ambiente de risco. Portanto, é sentida como uma forma de cuidado e apoio, o que leva a um maior cumprimento por parte do filho(a). Já em culturas, que enfatizam a autonomia e autoconfiança, a disciplina autoritária é vista como negativa, pois viola princípios de escolhas (GRUSEC *et al.*, 2017).

Desta forma, a disciplina de educação parental que é vista como normativa, apropriada e justa é um reflexo de cuidado dos pais ou responsáveis, uma forma de zelar por seus filhos e, portanto, possuem efeito positivo; porém, Soenens, Vansteenkist e Van Petegem (2015) alertam que existem algumas estratégias de disciplinas que nunca podem ser consideradas como apropriadas ou justas. Essas se referem à punição física, pois mesmo que sejam consideradas justas na correção de um comportamento inadequado, terão consequências negativas, pois é um modelo agressivo para as resoluções de conflitos.

Muitos pais têm se sentido inseguros e perdidos quanto à educação de seus filhos e recorrem a programas televisivos (SOS Babá ou Super Nanny), livros que surgem no mercado, revistas e artigos que propõem o uso de diversos procedimentos como forma de orientar pais e professores (VINHA *et al.*, 2009). Procuram maneiras rápidas e eficazes para pôr fim ao conflito, e na maioria das vezes, não refletem sobre a concepção de educação que está por trás desses procedimentos e que, quase sempre, são estratégias que resolvem as situações no momento, mas trazem consequências em longo prazo. Se tomarmos o pressuposto construtivista de que a construção de um novo conhecimento se dá entre sujeito e meio, a formação dos

valores morais se dará nos diversos contextos – família, escola, ambientes virtuais [...]. Tal afirmação indica a importância de que os adultos cuidem para que as relações sejam de qualidade. A criança nasce na anomia, ou seja, numa ausência total de regras, e não tem consciência das mesmas. Só mais tarde, começará a perceber o que é certo e errado, a ter noção de si e do outro, a perceber as regras. Como vimos anteriormente, na heteronomia, as crianças se submetem ao poder da autoridade, e nutrem por essa última um sentimento misto de amor e medo: amor por aquela figura que cuida e protege e medo de perder o amor e ser castigada. É a primeira forma de respeito, ainda unilateral.

Contudo, os próprios estudos da Epistemologia Genética Piagetiana concluem que, o adulto precisa minimizar seu poder para favorecer que a criança/adolescente passe a respeitar as regras, por perceber a necessidade e não mais em função da autoridade. Segundo Vinha, Basseto, Vicentin e Ferrari (2009), na autonomia “é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração, ao tomar decisões, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros” (p. 166).

Estudos de Baumrind (*apud* DELVAL; ENESCO, 1994); Moreno; Cubero (1995); Rego (1996) e Weber *et al.* (2004) comprovam que o tipo de experiências que a criança vive em seu círculo familiar parece influir no seu desenvolvimento moral.

Famílias com estilos de educação que priorizam castigos e punições (autoritárias) favorecem a heteronomia, dificultando a descentração dos pontos de vista e a possibilidade de se colocar no lugar do outro, focando, simplesmente, no resultado imediato e na obediência. As ações coercitivas, num primeiro momento, parecem surtir o efeito desejado (por fim ao comportamento considerado inadequado), mas o fato de a criança não apresentar mais o comportamento indesejado, não significa que entendeu e construiu formas mais elaboradas de se comportar. Age assim por medo do castigo, o que não leva à tomada de consciência.

Certamente, nesse sentido, um estilo autoritativo é o que possibilita mais a construção da autorregulação pela criança ou pelo adolescente, permitindo que possa tomar consciência de sua atitude, se colocar no lugar do outro e ter mudança de comportamento. Contudo, sabemos que, para isso, faz-se necessário um longo caminho a ser percorrido, que demanda tempo e intervenções adequadas (PIAGET, 1977). Ainda que seja esperada, a “tomada de consciência” dos problemas causados não é tão fácil assim de ser conseguida como creem aqueles que colocam seus filhos “para pensar”. Para chegar à tomada de consciência, a condição necessária é que a ação do sujeito seja interiorizada por ele mesmo, ou seja, que ele possa “pensar”

(TOGNETTA; AVILÉS; DAUD, 2017). Contudo, compreendendo “pensar” como possibilidades de coordenar ações em outro plano que não o físico, essa ação mental se seguirá por três caminhos: A reconstituição, antecipação e comparação que levam à realização de escolhas, e a tomar decisões. Por sua vez, ao reconstituírem um fato acontecido, compararem possibilidades de ações e anteciparem novas oportunidades e formas de resolução dos problemas, bem como as consequências de suas ações, será possível que quem “pensa” possa então, efetuar generalizações de todo esse processo em outras situações. Somente assim, diria Piaget (1977), será possível a tomada de consciência. No entanto, é importante ressaltar que as ações precisam ser do sujeito e não da autoridade que impõe. Por essa razão é tão necessário evitar-se mensagens com soluções e respostas prontas que não possibilitam a cooperação em seu sentido mais pleno: o de coordenação de pontos de vista (TOGNETTA, 2003). Na figura a seguir, é possível visualizar o caminho percorrido por quem “toma consciência” de uma ação.

Figura 1 - A tomada de consciência segundo Piaget



Fonte: Piaget (1977) – adaptado por Tognetta, Avilés e Daud (2017)

Darling e Steinberg (1993) e Darling (1999) fazem uma diferenciação entre estilo parental e as práticas parentais. O primeiro se refere ao clima emocional, o contexto em que os

pais influenciam seus filhos através de suas práticas de acordo com suas crenças e valores, e as práticas parentais são comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objetivos de socialização. As práticas são estratégias, condutas, que os pais utilizam com o objetivo de suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar comportamentos adequados. Vamos a elas.

4.4 Práticas parentais ou formas de disciplina

As práticas parentais, para Alvarenga (2001), são estratégias utilizadas pelos pais para limitar ou estimular comportamentos considerados adequados ou não, podem ser não coercitivas ou coercitivas. As primeiras fazem uso de regras e as consequências naturais do não cumprimento destas. As segundas fazem uso de sanções punitivas e ameaças, gerando ansiedade nos filhos. Darling e Steinberg (1993) incluem como práticas parentais a linguagem corporal, tom de voz e mudança de humor, existentes na relação entre pais e filhos.

Hoffman (1975), usando outra nomenclatura – estratégias disciplinares –, relata duas categorias: a de força coercitiva e a indutiva. A primeira inclui punição física, ameaça, retirada de privilégios e afeto. Desta forma, a autoridade faz uso de seu poder e do medo para que a criança ou adolescente obedeça: a obediência está vinculada a algo externo e não à legitimação e entendimento do que foi considerado inadequado. Já a estratégia indutiva tem como objetivo mostrar à criança as consequências de sua atitude e procurar fazê-la perceber os aspectos lógicos da situação.

Finalmente, sabendo que as práticas parentais são importantes e influenciam no desenvolvimento dos filhos, parece-nos essencial que os pais conheçam as práticas e as suas consequências (MONTANDON, 2005). Os estudos de Camisan (2015), ao se referir às formas de disciplina (maneiras utilizadas por pais para educar seus filhos), as definem como métodos para moldar o caráter e para ensinar autocontrole e comportamento aceitável.

Discorreremos a seguir as técnicas descritas pela autora.

✓ **Reforço e castigo**

Camisan (2015) considera que muitos pais castigam seus filhos para pôr fim a uma conduta considerada errada, bem como que as crianças aprendem mais quando recebem reforço. A autora diferencia o reforço externo tangível (como exemplos: um doce ou a permissão de maior tempo para um jogo) dos intangíveis (um sorriso, um elogio, um abraço, maior atenção ou um privilégio). Os reforços devem ocorrer de maneira sistemática e, com o tempo, devem proporcionar à criança a sensação de prazer pelo que conseguiu. Porém, diante das agressões físicas, a autora afirma ser necessário o castigo, tal como isolamento ou a retirada de um privilégio.

É comum que diante da desobediência das crianças os pais façam uso de castigos, punições, recompensas ou privilégios: são maneiras de disciplinar as crianças e adolescentes, são formas de o adulto controlá-los e reforçar a heteronomia. Segundo Piaget (1954); Gordon (1985) e outros autores que se propuseram a investigar as formas de educação, afirmam que quando o adulto utiliza de recompensas ou punições, está usando seu poder para conseguir que a criança faça o que ele quer, ou impedir um comportamento que julga inadequado. Vinha (2000) afirma que as punições e recompensas funcionam, mas o uso do poder da autoridade determinando o que a criança deve ou não fazer gera consequência em longo prazo, não sendo propício para o desenvolvimento moral.

A recompensa é uma maneira mais amena do que a punição, mas levanta uma questão importante: a educação que desejamos para nossas crianças e adolescentes é a de sempre receber algo por um comportamento? Ou ter privilégios porque foi obediente? As recompensas são maneiras que o adulto utiliza para controlar a criança e mantê-la na heteronomia e, com o tempo, ela passará a se relacionar com os adultos baseada na troca, não discernindo o que é certo ou errado, e não obtendo possibilidades de perceber o ponto de vista do outro, já que sempre age visando benefício próprio.

Por essas razões, são necessárias reflexões sobre as intervenções que pais e professores utilizam com seus filhos/alunos. Reforço tangível e intangível como proposto por Camisan (2015) funciona em curto prazo por medo do castigo, de perder algo ou para ganhar um prêmio, mas, em longo prazo, não favorece o autocontrole e a responsabilidade pelos próprios atos.

Segundo a Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (AAP), citado por Feldman (2012), o castigo eficaz é aquele que se aplica de maneira sistemática, imediata ao

ocorrido e que tenha relação com a falta cometida. O mesmo deve ocorrer em particular e de maneira tranquila, pois não tem o objetivo de gerar culpa e, principalmente, humilhar.

Em relação à necessidade de que o castigo tenha relação com a falta cometida, nos reportaremos a Piaget, que distingue dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. A sanção expiatória, segundo Vinha (2000), apresenta um caráter arbitrário entre a ação e o castigo: o que a criança fez não tem relação nenhuma com a sanção estabelecida. O objetivo dessa sanção é fazer com que a criança que cometeu a atitude indesejada sofra e não repita mais a ação. Já a sanção por reciprocidade, para Piaget (1994), caminha a par da cooperação, e tem como característica a relação natural ou lógica com o ato sancionado. Ela pretende educar, fazendo com que o culpado compreenda o significado do seu ato, valorize o vínculo social e tenha o desejo de restauração. Para Vinha (2000), “a sanção por reciprocidade auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro ou perceber o ponto de vista daquele que sofreu o efeito de sua ação”. (p. 371)

Piaget (1932) apresenta possibilidades de sanções por reciprocidade e lembra que o foco destas não é a obediência, mas a relação de cooperação entre a criança e a autoridade.

✓ **Exclusão temporária**

Excluir temporariamente significa retirar a criança/adolescente do grupo ou da atividade em que está participando, dando a ela a possibilidade de voltar quando acreditar ser capaz de cumprir com a regra combinada. Antes de ser afastada, pergunta-se a ela se prefere ficar e seguir o que foi combinado ou sair, e voltar no momento que conseguir participar sem atrapalhar os demais. Se nos voltarmos à figura 01 apresentada neste capítulo, tal etapa refere-se à necessidade de que a criança ou adolescente possa escolher. Ao solicitar que faça a escolha e tenha que decidir entre ficar e seguir as regras ou sair, ela é obrigada a tomar consciência de seus atos e da necessidade das regras.

Caso a criança/adolescente escolha ficar e continuar prejudicando o andamento da atividade, na verdade, sua escolha denotará o contrário: que saia do ambiente em que está. Por exemplo: os pais recebem uma visita e o filho corre e grita no meio da sala atrapalhando a conversa. Os pais intervêm e dizem à criança que ela pode sentar no sofá, ou brincar com seus brinquedos no tapete, ou ainda correr no quintal. Como acontece comumente, nenhuma das alternativas será seguida pela criança. Então, os pais podem propor mais uma escolha: ficar ali sem atrapalhar ou ir para seu quarto. Caso a criança escolha sentar e cinco minutos depois volte a correr no meio dos adultos, os pais retomam a escolha dela e a levam para seu quarto.

O fato é que, baseando-se na perspectiva teórica da autorregulação por parte de quem age, a exclusão temporária é “diferente” do que se tem assistido no Brasil como o “cantinho da disciplina”, do programa de TV Super Nanny. No “cantinho da disciplina” a criança é retirada do grupo social ou atividade em que está e tem um lugar determinado para ficar, mas a saída desse local é determinada pelo adulto. Desta forma, trata-se de uma sanção expiatória, pois não há relação com o ato cometido e o controle está na mão do adulto (VINHA *et al.*, 2009).

✓ **Privar a criança/adolescente de algo que tenha estragado**

Essa sanção se caracteriza por privar a criança ou o adolescente de algo que não está conseguindo cuidar e, mesmo depois de ter sido chamada a reparar, continua apresentando problemas. No entanto, antes de privar a criança do que não está cuidando, é necessário ter o conhecimento se ela sabe utilizar tal material porque pode não ser descuido. Segue um exemplo: crianças que não estão fazendo bom uso de canetinhas hidrocor. Podemos dizer a elas: *“percebo que as canetas não estão sendo usadas corretamente, elas estão estragando. Por isso, vou guardá-las no armário. Não precisa pedir para mim. Quem se comprometer a utilizá-las sem estragar, pode ir até lá e pegá-las quando quiser. Quando todos passarem a usar as canetas sem ‘afundar’ a ponta, nós as colocaremos de volta na mesa onde fazem suas atividades”*.

✓ **Permitir a consequência lógica que resultou de uma má ação**

Significa arcar com as consequências do que fez. A criança que bate em seu amigo pode perder a amizade dele, pois este poderá não querer mais brincar com ela. Ou, um adolescente que se envolve num jogo online e perde a hora para pegar o transporte que o leva à escola: a mãe pode propor que ele assuma as consequências de seu ato, e, já que atrasado, consiga resolver o problema de não ter quem o leve para a escola.

O fato é que muitas vezes os pais acrescentam às sanções que apresentam aos filhos vários “sermões” ou lição de moral. Lembra-nos Ginot (1989) que “quando as coisas estão mal, não é a melhor hora para receber lições de moral” (p. 30). No momento do conflito é preciso reconhecer os sentimentos de quem está envolvido. Quando o adolescente contradiz a necessidade de reparar o que fez, seus pais podem argumentar sobre aquilo que sabem que se passa com seu filho naquele momento: *‘Puxa, filho! Que droga ter que pensar em outro jeito de resolver o problema de ir para a escola’*. Somente depois, deve-se retomar a situação e

questioná-lo sobre o que ele pode fazer para que não se atrase outros dias. Segundo Vinha (2003), é benéfico à pessoa sentir as consequências dos seus atos.

✓ **Encorajar a reparação**

Reparar possibilita à criança e ao adolescente reconhecer seu próprio erro, as consequências dele e perceber sua participação. Ao ter consciência do que fez, poderá experimentar a tristeza, a culpa, e assim buscar reparar o mal feito. Fortuna (1996) afirma que a capacidade de reparar os erros é uma das mais generosas experiências humanas: reparar por culpa e por ter a noção do que fez faz o sujeito ter responsabilidade pela ação que provocou. Certamente, na maioria das vezes, a criança/adolescente não quererá reparar o que fez, mas será importante que o adulto a/o encoraje, pensando com ela/ele nas formas de reparação. A reparação deve ser propiciada até para quem quebrou algo propositalmente. No caso de voltar a quebrar, priva-o do objeto que tem estragado. Vejamos o exemplo a seguir: um garoto quebra o vidro da sala ao lançar uma bola. Podemos dizer a ele: “E agora? O que é que você pode fazer para que o vidro da sala não fique desse jeito, quebrado? Como podemos reparar esse problema?”

✓ **Censurar sem punição**

Segundo Vinha (2000), a censura deve limitar-se ao elo de solidariedade e/ou confiança entre os membros do grupo no qual foi rompido, ou seja, a censura deve ser pautada na ruptura do relacionamento e não em função da autoridade. É necessário para isso fazer uso de uma linguagem descritiva, sem usar julgamentos referentes à personalidade da criança/adolescente, sendo que o adulto precisa auxiliar na busca de soluções para os conflitos e não emitir juízos de valor.

O importante das sanções para Piaget (1932), é que a criança/adolescente entenda o que fez de errado, e que foi contrário às regras de cooperação e respeito mútuo. Para que tenham essa compreensão, os adultos precisam refletir sobre as concepções de educação que embasam a maneira de disciplinar. Como vimos, a prática embasada em um estilo de educação autoritativo faz uso das sanções por reciprocidade e tem se mostrado o mais eficiente para o desenvolvimento para a autonomia.

Autores como Dodge, Pettit e Batters (1994) reiteram que castigos severos e frequentes são nocivos às crianças, podendo resultar em dificuldade para interpretar as ações e palavras

das outras pessoas, além de atribuir intenções hostis até onde não as há. Voltemos, assim, às práticas de disciplina parental.

4.4.1 Castigo Corporal

Uso da força física com a intenção de provocar dor, sem machucar, e com objetivo de corrigir ou controlar o comportamento é como Strauss e Gelles (1990) definem o castigo corporal.

Segundo Kazdin (*apud* Feldman, 2012), existe a crença popular de que o castigo corporal é um dos métodos mais eficazes para impor o respeito à autoridade paterna, e que seria inofensivo se usado por pais carinhosos. Essa crença foi explicada historicamente no início desse capítulo.

De maneira geral, os autores não reconhecem o castigo corporal como uma boa técnica de educação. Diversos estudos defendem que o uso do castigo corporal pode levar a problemas afetivos e comportamento agressivo por parte dos filhos. Piaget (1932-1977), sendo contrário à relação coercitiva afirma que “se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, externamente, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocado pelo culpado, faça sentir seus efeitos” (p. 180).

Rocha e Moraes (2009) apontam que a utilização da punição corporal como medida disciplinar vem sendo transmitida, ao longo de muitas gerações, como modelo a ser seguido pelos pais na educação de seus filhos. A nossa sociedade legitima tal ação, fato esse que pode explicar a alta prevalência de agressões psicológicas e físicas. No estudo dos autores, agressão psicológica ocorria em 96,7% dos lares estudados e 93,9% das crianças estudadas recebiam punições corporais.

Em estudo realizado por Maldonado e Williams (2005), crianças que são vítimas de violência familiar apresentavam problemas de saúde e de desempenho escolar quando comparadas a outras que não estavam inseridas nesse tipo de contexto. O estudo ainda afirmou que basta a exposição, testemunhar os conflitos, agressões e violência entre os pais, para caracterizar uma forma de maltrato e violência psicológica, além de funcionar como um modelo de resolução de conflitos por parte da criança, tanto dentro de casa como na escola.

Baldry (2003) aponta que os prejuízos sofridos por crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica geram problemas cardíacos, diversas somatizações, ambivalência de sentimentos, percepção distorcida de si mesmo, comprometimento das relações interpessoais e das habilidades sociais, repetição intencional de condutas violentas e agressivas.

Sabe-se assim que ainda se educa utilizando castigos corporais (sanções expiatórias), por mais que pesquisas apontem o quão prejudicial é para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Podemos entender que os pais “educam” da forma como foram educados, mesmo julgando em alguns momentos que poderiam agir diferente, mas não conseguem e não sabem atuar de outra forma. Rocha e Moraes (2009) afirmam que os pais ao tentarem estabelecer limites aos seus filhos fazem através de ameaças, tapas e palmadas, e acabam por utilizar formas cada vez mais severas de agressão na resolução dos conflitos familiares, e estas funcionam apenas momentaneamente. Quando as sanções expiatórias não resolvem o conflito, resultam num ciclo pernicioso e escalonado de violência intrafamiliar. Ainda segundo os autores, a criança por sua vitalidade e sua real necessidade de explorar o mundo se expõe frequentemente à agressividade dos pais, tornando-se, por vezes, a “válvula de escape” das tensões familiares.

Nas escolas, os castigos físicos aparentemente cessaram, mas há muitos relatos de alunos e pais sobre agressões psicológicas que são tão perniciosas quanto as agressões físicas. Tristemente, estamos nos referindo aos profissionais da educação que deixam prevalecer o senso comum sobre o saber, as teorias e as pesquisas, numa tarefa tão nobre como é educar e humanizar meninos e meninas.

4.4.2 Reparação indutiva, afirmação de poder e retirada do amor

4.4.2.1 Reparação indutiva

Tem o objetivo de encorajar comportamentos desejáveis ou desencorajar os não aceitáveis, através do estabelecimento de limites e negociações, envolvendo o filho na situação e, junto com ele, buscando meios justos para resolução do problema. Esse método é considerado por Camisan (2015) como o mais eficaz para que o filho valide as regras.

As regras são necessárias. Para Piaget (1932/1994), a moral constitui-se um sistema de regras que regula a convivência entre as pessoas na coletividade. Complementa La Taille (2002) que “[...] em qualquer forma de organização social, limites são colocados, deveres exigidos e

ainda esclarece que as regras são formulações verbais precisas, que nos dizem com clareza o que devemos ou não fazer” (p. 25).

Para o convívio social, as regras são de fundamental importância, pois garantem a harmonia nas relações, mas não devem ser prioridades sobrepostas aos princípios morais. O valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente à regra. (TOGNETTA; VINHA, 2007). Contudo, para que a regra seja mais facilmente aceita e legitimada, ela precisa ter regularidade e ser construída a partir da necessidade do grupo/contexto. Caso contrário, será apenas imposta por uma autoridade, reforçando assim a heteronomia, pois o que regula o comportamento é externo ao indivíduo.

Em nossas escolas temos situações corriqueiras nas quais se preza mais as regras quanto aos horários, uso de boné, ir de chinelo, do que as situações de agressão, injustiça e intolerância, como nos aponta Tognetta e Vinha (2007, p. 35): “[...] em geral, prescrevem um rol de regras em que se misturam as convencionais (incluindo as organizacionais) e as morais, algumas unilaterais e autoritárias, outras desnecessárias”. Certamente, há regras que podem ser estabelecidas previamente – convencionais e organizacionais – contudo, ainda é papel das gerações mais velhas abarcarem as discussões dos motivos das regras que regulam a convivência de todos. Entre crianças menores, a elaboração das regras deve levar em conta seu desenvolvimento cognitivo, pois será preciso que elas sejam mais descritivas e específicas a cada situação vivida. O fato é que não se tem mais autonomia com mais regras. Quanto mais regras temos, menos favorecemos a autonomia, pois a imposição não permite a reflexão, a troca de pontos de vista, o compromisso, o responsabilizar-se por algo que é coletivo.

4.4.2.2 Afirmação do poder

Consiste em, por meios físicos ou verbais, fazer com que os filhos respeitem os pais, e assim, coloquem fim ao comportamento indesejado. Pereira (2006, 2008), Antunes e Zuin (2008) e, Pinheiro e Williams (2009) reiteram que relações de poder na família revelam um lar adverso em que há o uso da violência como forma de disciplina. Pais que assim agem pouco apresentam habilidades para resolver os conflitos, o que leva os filhos a reproduzirem tais estratégias em outros contextos.

Há famílias que fazem uso de ameaças, retirada de privilégios, entre outros castigos. Novamente nos reportamos às sanções expiatórias (PIAGET, 1932-1994) que são arbitrarias e sem relação com a atitude sancionada: elas até funcionam de forma imediata e por um

determinado tempo e, na maioria das vezes, sob os olhos da autoridade em questão. Frente às ameaças, retirada de privilégios ou castigos, a obediência se dá pelo medo de perda de algo ou da punição, nunca porque se compreendeu o princípio do comportamento esperado pelo adulto.

4.4.2.3 *Retirada de amor*

Esse tipo de ação inclui ignorar, isolar, demonstrar que ficou aborrecido com o filho. Segundo La Taille (2006), na educação por retirada de amor os pais costumam fazer com que a criança entenda que desobedecendo, os entristece. A frase típica dos pais que seguem esse tipo de educação é: “Se você não fizer assim, eu vou ficar tão chateada com você”. A mensagem de retirada de amor é utilizada quando a criança fere e desobedece aos pais ou responsáveis; essas mensagens não são necessariamente verbais, mas também se referem a um olhar triste, ombros curvados, uma lágrima.

Grusec e Goodnow (1994) afirmam que a disciplina dos pais depende do entendimento e aceitação do filho, tanto no aspecto cognitivo como emocional. Os filhos precisam sentir que a disciplina é justa e proporcional à falta. As agressões psicológicas, como o afastamento dos pais como uma espécie de “não te amo mais” acabam por serem comuns, banalizadas e frequentes entre as famílias, mas podem trazer consequências à saúde da criança: baixa autoestima, baixo rendimento escolar, distúrbios de conduta, agressividade, distúrbios do sono e doenças somáticas.

Finalmente, depois de analisadas as formas de disciplina parental que podem ser adotadas por pais na necessária formação que precisam dar aos filhos, parece-nos importante que possamos nos posicionar sobre o que acreditamos ser uma conduta capaz de formar sujeitos para a autonomia que tanto queremos. Nesse sentido, os pais precisam:

- Estabelecer uma comunicação construtiva, fazendo uso da linguagem descritiva, e não emitir julgamentos. Segundo Faber; Mazlish (1985) e Ginott (1989), deve-se evitar expressões que emitam julgamentos sobre a personalidade ou capacidade da criança/adolescente, preferindo as palavras que descrevem o que está vendo ou sentindo, sem ameaçar ou culpar. Desta forma, abre-se espaço para que nossos meninos e meninas possam falar do que sentem e pensam. Os pais devem dar a devida consideração a estas dimensões (pensar e sentir), pois assim

podem se sentir respeitados e, ao se sentirem respeitados, podem exigir respeito para si;

- Ter uma supervisão equilibrada da vida intra e extraescolar, e do uso das redes sociais. Não com a intenção de vigiar, mas de acompanhamento, preocupação e cuidado, os quais devem ser realizados de maneira transparente;
- Estabelecer regras claras e constantes, fazendo uso de sanções por reciprocidade que possibilitem tomar consciência do ato cometido e a reparação;
- Atribuir limites frente a ações destituídas de valores morais. Para essa prática parental é necessário considerar a importância do modelo oferecido e vivenciado na família, e nos diversos contextos em que se relacionam. As crianças/adolescentes estão atentas às qualidades das figuras de autoridade e conseguem perceber virtudes admiráveis nessas pessoas (LA TAILLE, 2006).

Assim, estamos convencidos de que comportamentos em que faltam o respeito, a justiça e a tolerância devem ser desaprovados pelos pais, através do diálogo e não pela imposição da força. Os pais são referências para seus filhos, e por isso, é preciso pensar quais são os princípios morais que legitimamos em nossa convivência diária. Da educação dos pais depende a segurança emocional dos filhos. Contudo, serão esses mesmos filhos os que frequentam a escola, a segunda instituição que tem por responsabilidade também a sua educação.

*Você culpa seus pais por tudo, isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai ser
Quando você crescer*

5 A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS QUE SÃO FILHOS, DOS FILHOS QUE SÃO ALUNOS

É evidente a necessidade da educação moral do ser humano, em especial de nossas crianças e adolescentes no mundo contemporâneo. Vivemos num momento em que a globalização produziu transformações sociais, as distâncias se encurtaram, e como afirma Bauman (2003), houve na sociedade um aumento do individualismo, da satisfação imediata e as relações se tornaram mais instáveis. Então, perderam-se valores desejáveis, como o respeito, a honestidade, a justiça, solidariedade?

Muitas vezes pais e docentes relatam num tom saudosista que “no meu tempo é que se tinham valores”. Na verdade, não estamos vivendo em nossa sociedade uma ausência de valores, mas uma crise de valores em um momento de transitoriedade (TOGNETTA, 2002; LA TAILLE; MENIN, 2009). Bauman (2001) se refere a essa inconstância e incerteza apontando que faltam pontos de referência socialmente estabelecidos: estamos passando de uma época de “grupos de referência” a outra de “comparação universal”, na qual o destino dos trabalhos de autoconstrução individual não está dado de antemão, e tende a sofrer mudanças.

Diante desse panorama não há como a escola ficar à margem de todos os acontecimentos vividos na pós-modernidade, nem há como dizer que a educação moral não é responsabilidade dessa instituição, visto que os valores morais são transmitidos através dos trabalhos desenvolvidos nela. Mesmo sem a intenção, o fazer diário da escola já transmite valores (morais ou não) através de seus conteúdos, metodologias, formas de avaliação, de resolução de conflito, das relações interpessoais, das regras, dos regimentos (DEDESCHI; LICCIARDI, 2012).

Pesquisas de Araújo (1993), Vinha (2003) e Biondi (2008) apontam o quanto essa instituição educativa tem influência na construção moral das crianças. A maioria dos projetos políticos pedagógicos das escolas tem como objetivos favorecer relações pautadas no respeito e em trabalhos em grupos. No entanto, Aiello (2011) investigou a formação de professores em relação ao desenvolvimento moral e resolução de conflitos e concluiu que os professores não estudaram sobre esse assunto na graduação, e nem em especializações. Isso talvez explique o porquê dos professores se sentirem tão angustiados e inseguros para trabalhar com as questões de conflitos e violência na escola em sua prática diária; o que se impõe é uma concepção autocrática (pautada na obediência à autoridade e pela imposição das regras), que impossibilita a construção conjunta das regras (TOGNETTA, 2005; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Caballero (2010) afirma que não se pode conceber a escola apenas como um lugar onde os alunos adquirem conhecimentos, habilidades e valores, mas como um espaço de convivência e desenvolvimento do aluno, respeitando as diferenças.

Pensemos, então, nas ações que a escola precisa estabelecer, já que ela e a família se caracterizam como as duas instituições responsáveis pela educação do ser humano. Nas palavras de Vinha e Assis (2005, p. 6): “o que a escola está fazendo para estabelecer diálogo contínuo e reflexivo com os pais, visando, uma troca de fato, não aparente, que haja maior afinidade nos objetivos educacionais, [...] que se modifiquem atitudes de ambos os lados?”.

Retornando ao caso da garotinha do início desses estudos: ela tem vivenciado exclusão, humilhação, preconceito, e qual tem sido o olhar e intervenção da escola para essa violência que a garota sofre? Infelizmente, a escola ainda minimiza os conflitos e violências ocorridas entre pares, sendo vistos como brincadeiras de infância ou, simplesmente, fingem não enxergar, pois resolver essas questões é “perder tempo”, e é preciso “dar conta do conteúdo”. No caso dessa nossa aluna o problema é sua dificuldade de aprendizagem, e não a humilhação sofrida.

Esta é, muitas vezes, a forma pela qual a escola resolve as questões relacionadas ao desenvolvimento da moralidade: finge não ver, ignora ou, segundo Vinha e Tognetta (2013), transfere os problemas ocorridos em seu interior para as famílias, mesmo considerando que essas não colocam limites em seus filhos (as), não têm tempo para eles; e são apontadas como responsáveis pelas dificuldades dos filhos, tanto de aprendizagem como de comportamento. Contudo, Vinha e Assis (2005) reiteram que “quando se transfere o problema, também se transfere o poder de resolução! A família irá utilizar os procedimentos que julgar mais adequados para solucioná-lo” (p. 4).

Pesquisas realizadas por Garcia (1999), Gonçalves (2002), Fontoura (2012) e Souza (2012) também apontam que a escola atribui as dificuldades do aluno, tanto de aprendizagem quanto de comportamento, à família. A escola alega que as dificuldades estão associadas à desestruturação da família, concebida em uma visão arraigada, como já explicado em capítulo anterior, de uma família nuclear, ideal, padronizada. A escola não percebe que a instituição familiar está mudando e se organiza das mais diversas formas.

Com essa concepção, a escola não tem o que mudar e não precisa rever nada em seu interior. Então, precisa-se esperar reestruturação da família? Enquanto isso a escola se isentará de sua responsabilidade, já que não tem nada a fazer?

Vinha e Tognetta (2013) reiteram que a família, diferente do que é apontado pela escola, interessa-se pela vida escolar de seus filhos sempre que os problemas chegam até elas via telefone, reunião ou encontros breves na entrada ou saída. As famílias tomam providências diante das reclamações, utilizando-se principalmente de punições (70%), mas apenas 44,6%

dos pais consideraram que as intervenções resolvem e, diante disso, sentem-se desanimados e angustiados por não saberem o que fazer para obter melhores resultados.

Não podemos negar que as adversidades ocorridas na família, e as práticas de disciplina exercidas pelos pais, interferem na construção dos valores e comportamentos de seus filhos, mas a escola precisa entender que se a instituição responsável pela socialização primária falhar, isso não significa que a escola não poderá ter êxito. O espaço escolar pode ser a única oportunidade de a criança/adolescente vivenciar relações diferentes daquelas que experimenta em casa, além de interagir com outros modelos de educação e adultos mais afetivos (VINHA; ASSIS, 2005; SENRA; LOURENÇO; PEREIRA, 2011).

Ainda, ao nos referir sobre a importância de se trabalhar na escola sobre a moral, La Taille (2002), esclarece: “Pelo que aprendemos depois de décadas de pesquisa sobre desenvolvimento moral, sabemos que é sobre a qualidade das interações sociais que devemos dirigir nossos olhares, e que estas interações evidentemente não ocorrem apenas no seio familiar” (p. 118).

Ouvimos frequentemente nas escolas, sejam públicas ou particulares, que a participação dos pais ou responsáveis é baixa, e que poucos pais frequentam as reuniões e/ou formações: geralmente são os que mais precisam que não comparecem. Segundo Sobajas e Macchi (2016), a baixa participação dos pais deixa de existir quando são oferecidas atividades “em resposta às necessidades e interesses levantados pelas famílias, em horários que facilitam a assistência e com uma metodologia interativa, agradável e próxima” (p. 14, tradução nossa).⁸

Quando se faz um trabalho voltado para as necessidades da família o envolvimento é maior, na medida em que o foco é o auxílio e a parceria, evitando o julgamento, culpabilização e imputação dos problemas referentes aos filhos. A escola discursa sobre a importância da parceria com a família, segundo Dedeschi e Licciardi (2012), contudo, a concepção que os professores têm de parceria é quando podem contar com os pais para ajudar nas tarefas de casa, organização de eventos na escola e presença nas reuniões. As autoras, porém, apontam esta visão de parceria como reducionista e trazem outra concepção. Uma verdadeira parceria “envolve indivíduos para desenvolver objetivos comuns, estabelecendo negociações coletivas compartilhadas de compromissos e responsabilidades entre si” (FOERSTE, 2005, p. 70).

Assim, é de responsabilidade destas duas instituições a promoção de intervenções adequadas às necessidades presentes. Faz-se então necessário, segundo Vinha (2000), que haja

⁸ “en respuesta a las necesidades e intereses levantados por las familias, en horarios que facilitan la asistencia y con una metodología interactiva, agradable y próxima”.

educadores preparados e seguros com as questões dentro da escola e na formação e orientação de pais. Concordamos com Szymanzki (2010) quando afirma que a família não é só um lugar que possibilita a sobrevivência dos indivíduos, mas é também uma das instituições que “assume a tarefa educativa que lhe é outorgada pela sociedade, devendo, portanto, receber apoio para o desempenho dessa função” (p. 17).

Desse modo, também concordamos com Pérez (2016) que as famílias e a escola são necessárias e se complementam, precisam uma da outra para buscar maneiras, vozes e ações que favoreçam o fortalecimento de seus relacionamentos, e a encontrar cada um seu espaço. Afirma a autora que, como profissionais da educação, será preciso que estabeleçamos o que ela chama de “proximidade, contato e diálogo com as famílias, facilitando-as e fornecendo-lhes diferentes níveis de colaboração, participação, envolvimento e interação para alcançar uma cooperação genuína” (p. 7, tradução nossa)⁹.

Sabemos que, muitas vezes, educadores demonstram sentimento de impotência e insegurança ao lidar com os conflitos que acontecem na escola de maneira a favorecer a construção da autonomia, ou seja, a capacidade de governar a si próprio. Resolvem, assim, transferindo a resolução do conflito para a família, mesmo quando consideram que esta seja a causadora dos problemas do filho (VINHA; ASSIS, 2005; SILVEIRA; WAGNER, 2009). Chamar os pais na escola quando seus filhos se envolvem em situações de conflitos, relatar o ocorrido, dizer que a família tem que tomar providências, dar suspensões, são ações realizadas cotidianamente nas escolas. Contudo, são intervenções que têm se mostrado inócuas.

Silveira e Wagner (2009), ao analisar as práticas educativas utilizadas por pais e professores, encontraram uma fronteira rígida entre a família e a escola: tanto pais como professores indicam o encaminhamento para psicólogo e a retirada da escola pelos pais, quando o aluno apresenta um comportamento inadequado, como forma de resolução de problemas com as crianças e adolescentes. Reconhecemos, assim, como apontado nos estudos de Vinha e Assis (2005) e Dedeschi (2011), que a parceria entre a família e escola se mostra comprometida.

Segundo Pérez (2016), “será necessário romper com os estereótipos criados pelas percepções e concepções pré-estabelecidas entre ambas as instituições” (p. 9, tradução nossa)¹⁰. Ainda segundo a autora, é só rompendo com as percepções anteriores que será possível reconstruir espaços para encontros formais e informais, canais de comunicação baseados no

⁹ “proximidad, contacto y diálogo com las familias, facilitando les y proporcionando les diferentes niveles de colaboración, participación, implicación e interacción para llegar a una auténtica cooperación” (p. 7).

¹⁰ “será necesario romper con los estereotipos creados por las percepciones y concepciones preestablecidas entre ambas instituciones.”

diálogo, na escuta e na compreensão entre as duas instituições, chegando a uma verdadeira participação, colaboração, implicação das famílias e de todos da comunidade educativa: só assim se garantirá o desenvolvimento integral do aluno.

Pesquisas apontam que um clima positivo, em que os alunos se sentem incluídos no espaço que convivem, são escutados e compreendidos, a construção para a autonomia fica facilitada. Mas para isso será necessário, segundo Domínguez e Fernández (2004), que tanto a escola quanto a família: a) percebam que existe diversidade cultural; b) compartilhem e estabeleçam objetivos, valores, princípios e ações; c) conheçam qual é a finalidade educativa que se deseja para promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes e; d) assumam que ambas têm funções de cuidado, proteção, desenvolvimento e construção dos valores morais tão desejáveis em nossa sociedade.

Segundo Pérez (2012), a escola precisa estar aberta às famílias, oferecendo oportunidades para que façam parte da comunidade educativa, não apenas para auxiliar seus filhos, mas por ser na escola “que encontrarão a infraestrutura, recursos e canais necessários para sua participação, implicação na educação e aprendizagem de seus filhos” (p. 72).¹¹

A autora ainda reitera a necessidade de a família receber formação, já que recebeu uma educação diferente da que seu filho está recebendo e, por isso, precisa de espaços que possibilitem trocar experiências, visões de educação, expectativas, além de abordar temas educativos entre professores e famílias.

Essa parceria favorece as duas instituições, pois a participação da família nas escolas, para Pineault (2001), parece repercutir de maneira positiva em relação à melhora do rendimento escolar do aluno, da autoestima, e das relações entre família e escola, além de considerar que o professor que trabalha com a família é mais engajado. Esta visão é compartilhada por outros autores, como García-Bacete (1994) e Martínez (1996), que apontam: a) para os estudantes, a melhora no rendimento escolar, maior empenho nas atividades escolares, maior participação e envolvimento; b) para os professores, maior reconhecimento por parte da família, maior satisfação e compromisso com o trabalho; c) para as famílias, possibilitam maior crença na sua importância na educação dos filhos, melhora a comunicação com os mesmos, desenvolve sentimento de autoeficácia.

Não há como negar a importância da parceria escola e família e o quanto é necessária a mudança de concepções arraigadas, abrindo espaços de escuta e responsabilidade

¹¹ “que encontrarán la infraestructura, recursos y canales necesarios para su participación, implicación en la educación y el aprendizaje de sus hijos” (p. 72).

compartilhada em que ambas as instituições aprenderão no caminhar. Certamente, é na escola que se encontram os profissionais da educação. Zandonato e Menin (2004) salientam que “não se pode negar que também é tarefa da escola ensinar a relacionar-se com os demais, de forma construtiva, mesmo em situações de conflito de interesses” (p. 115), por isso, precisamos formar aqueles que formam: pais, professores e gestores.

Piaget (1952) aponta que a escola e a família têm fundamental importância no desenvolvimento de crianças e adolescentes: possuem a nobre e difícil tarefa de educar e humanizar.

Sabemos assim, até aqui, que a família é um contexto importante para o bem-estar e o desenvolvimento de uma personalidade ética, mas precisa de auxílio para isso, pois viemos de uma educação autoritária, como relatado anteriormente, baseada em uma cultura que acredita no castigo físico e psicológico como técnicas eficazes de educação.

A instituição familiar é dinâmica e flexível, vive constantes transformações em suas estruturas, papéis, funções e organização. A autoridade paterna, que durante séculos foi tida como um dos pilares educativos da família, nesse momento parece perder força e se configurar por relações mais democráticas.

Contudo, sabemos que essas mudanças não ocorrem sem crises, vive-se momentos de desorientação, tanto por parte dos pais como dos filhos.

No Brasil, os trabalhos em relação à família são insipientes, diferentemente de outros países como, por exemplo, a Espanha, que instituiu os Centros de Convivência (FACAPE)¹², como políticas públicas, visando trabalhar com professores, pais e alunos, enfim, com toda a comunidade educativa.

No Brasil e mesmo em outros países, os projetos a serem desenvolvidos com as famílias sempre encontram muita resistência, principalmente, quando ligados à área da educação, pois se tem como prerrogativa de que não há envolvimento e interesse por parte desta instituição (família), como afirma Martínez (2016, p. 6): “na maioria das ocasiões se parte da premissa que não se pode, não se quer, não se faz o que teria que fazer e não se envolvem como deveriam” (tradução nossa)¹³, referindo-se à situação dos pais vistos pelas escolas na Espanha. Percebe-se que o discurso é o mesmo na Europa ou no Brasil. Sempre haverá dificuldades, talvez por

¹² Fapace – Federación de Asociaciones de Familias del Alumnado de Centros de Educación Pública de Almería – Espanha.

¹³ “en la mayoría de las ocasiones se parte de la premissa que no se puede, no se quiere, no se hace lo que tendría que hacer y no se involucra como deberían”.

receio, distância, ou enfrentamento entre essas instituições (família e escola), se deixe o diálogo respeitoso para um segundo plano (SANTOS GUERRA, 2003).

Enfim, família e escola são responsáveis pela educação das crianças e adolescentes, e muitas vezes, partindo do senso comum, se utilizam de práticas de disciplinas baseadas em suas vivências, através das quais uma imputa as responsabilidades à outra. Ambas são imprescindíveis para o desenvolvimento moral de meninos e meninas.

Segundo Gomila *et al.* (2013), a forma das crianças e adolescentes se relacionarem não se deve apenas à educação familiar, mas também a um clima de convivência positivo entre a escola e a família. Certamente, nem todas as famílias adotam formas de educação que se distanciam da permissividade ou do autoritarismo, não favorecendo, assim, o desenvolvimento de personalidades éticas. Contudo, Rego (1996) pontua que mesmo crianças provenientes de “lares comprometidos”, terão condições de superar as dificuldades e adversidades se tiverem oportunidade de vivenciar na escola, por exemplo, modelos de educação diferentes.

Agora, voltemos à questão inicial da garotinha que sofre uma forma de violência na escola, o bullying. De quem é a responsabilidade de superação dessa forma de violência que interfere nas relações interpessoais, no clima educacional e no psiquismo de nossas crianças e adolescentes? Acreditamos que a resposta a essa pergunta tenha sido por nós respondida: a responsabilidade é de ambas as instituições.

Contudo, para ter clareza de sua contribuição, ambas, família e escola, precisam compreender exatamente a natureza de um fenômeno tão complexo que tem assustado tanto, pais e professores.

Meu filho vai ter nome de santo

*Quero o nome mais bonito
É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há*

6 BULLYING: UMA FORMA ESPECÍFICA DE VIOLÊNCIA

Ao entrarmos em contato com o que é veiculado na mídia, temos a nítida impressão que a violência cresce a olhos vistos e, como na sociedade, temos o alarde de que na escola também. No entanto, em estudo, Debarbieux (2006) mostra que a violência dura (vandalismo, uso de drogas e armas) não tem aumentado no Brasil. Aumentam os problemas de convivência, incivildades e indisciplina. Nas escolas, ouvimos e vivenciamos ações agressivas de professores contra alunos, de alunos contra professores e diretores, de alunos contra alunos e, no senso comum, muitas vezes, tem-se confundido tais manifestações, considerando-se todos os problemas vivenciados como violências.

Uma pesquisa realizada pelo instituto Data Popular, em parceria com a APEOESP (Sindicato dos professores do Ensino do Estado de São Paulo), ouviu 1400 professores no primeiro semestre de 2013 e apontou que dois em cada dez alunos da rede pública paulista admitem já terem cometido algum tipo de violência nas escolas. Mesmo diante desse dado, a pesquisa revelou que 40% dos professores afirmaram que suas escolas não realizam nenhum trabalho contra a violência, e as que apresentam o maior índice são as que menos realizam atividades voltadas para o problema.

São dados preocupantes quando nos remetemos ao bullying, que é uma forma específica de violência. Avilés (2013) constata que, como sua ocorrência se dá longe dos olhares das autoridades, quando uma situação de bullying chega até essas últimas, na maioria das vezes, é vista como brincadeira de criança. Numa pesquisa realizada por Tognetta e Vinha (2013), referente à percepção dos gestores de escolas públicas e particulares sobre a ocorrência de casos de bullying no espaço escolar, os resultados obtidos foram: 5,6% afirmaram que não havia bullying em sua escola; 44,4% afirmaram que existiam casos de bullying, mas os confundiam com outros tipos de conflito, ou como brincadeiras entre os alunos; 44,4% dos gestores admitiram que havia casos de bullying e cyberbullying em sua escola; e 5,6% não sabiam dizer. Dados do Pisa de 2015 apontam que no Brasil 17,5% de adolescentes disseram sofrer alguma das formas de bullying “algumas vezes por mês”; 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas; 9,3%, ser alvo de piadas; 4,1%, serem ameaçados; 3,2%, empurrados e agredidos fisicamente; 5,3% disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem as coisas deles; 7,9% foram alvos de rumores maldosos. Com base nos relatos dos estudantes, 9% foram classificados no estudo como vítimas frequentes de bullying, ou seja, estão no topo do indicador de agressões e mais expostos a essa situação.

Ainda sobre os dados do Pisa (2015), em média, nos países da OCDE, 18,7% dos estudantes relataram ser vítimas de algum tipo de bullying mais de uma vez por mês, e 8,9% foram classificados como vítimas frequentes. Percebe-se que situações de bullying são mais frequentes do que se imagina e que os gestores têm dificuldades em diferenciar a natureza dos problemas que têm nas escolas e considerá-los como importantes.

Bullying é uma forma específica de violência e tem características próprias, já apontadas por Olweus (1978). É uma agressão intencional (os atos agressivos têm a intenção de ferir o outro) e ocorre por longo tempo; o alvo é escolhido por sua fragilidade (física ou psicológica) e há um desequilíbrio de poder entre o autor e o alvo, o que torna possível a intimidação deste último. O alvo se vê com pouco valor, não tem forças para reagir ou reage de forma provocadora, acreditando ser merecedor das agressões, ainda que de forma inconsciente, aceita ser maltratado por seus pares, não se sente portador de valor. (SUTTON; SMITH, SWETTENHAM; 1999b; SÁNCHEZ; ORTEGA, 2002; MENESINI, 2003; AVILÉS, 2013; TOGNETTA; AVILÉS; ROSÁRIO, 2014).

Sendo assim, as vítimas apresentam características que as definem: dificuldades em fazer amigos, solidão, sofrimento psicológico e físico, depressão (OLWEUS, 1993; MASIA-WARNER *et al.*, 2003; ESLEA *et al.*, 2004; RIGBY, 2005). O bullying se mostra extremamente danoso à vítima; é uma forma de violência que ocorre entre pares, em que há simetria de poder entre os sujeitos que participam da formação da identidade. O perigo dessas ações, segundo Tognetta (2012) e Bozza (2016), está exatamente no fato de estar em jogo a construção de “quem eu sou” diante daqueles que são iguais, pois interfere na imagem que se tem de si diante do outro que lhe é igual (entre pares).

Outra característica é a existência dos espectadores que nada fazem, tornam-se coniventes com as agressões. A presença do público é necessária para o autor, pois é o que o faz manter a imagem desejada aos olhos do outro. Avilés (2006), Tognetta (2009), Gonçalves (2017) e Daud (2018) afirmam que o bullying é uma forma de violência entre pares, ou seja, entre adolescentes ou entre adultos, mas jamais entre professor e aluno, pois nesse caso há um desnível de poder.

Nesse estudo focaremos o bullying como um problema moral, pois falta ao sujeito um conteúdo moral: respeito, tolerância, generosidade, justiça, etc. Compreender os mecanismos psicológicos desse fenômeno auxilia a pensar nas intervenções educacionais, visto que se essa violência particular ocorre em diferentes contextos, é na escola que há mais propensão a acontecer, pois esse é o espaço em que a convivência entre pares mais se estabelece.

O que leva sujeitos à situação de bullying não é a falta de informação, o desconhecimento das regras morais ou preconceitos, como alertou Olweus (1978). Mesmo que os autores saibam o valor das regras morais e da necessidade do respeito ao outro, não as consideram, mesmo sabendo que causam danos às vítimas. Os autores de bullying tendem a justificar suas atitudes para não se sentirem culpados, o que denota sua heteronomia.

Esse fenômeno de violência – bullying – tem ocorrido com frequência (FISCHER *et al.*, 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013). No Brasil, um número elevado de estudantes é vitimizado por esse tipo de violência, tanto em escolas públicas como em particulares. Desta forma, a escola tem importância fundamental nas intervenções e em trabalhos preventivos, a partir dos planos de convivência, como já ocorre em muitos países. Embora as pesquisas internacionais Olweus (1993), Cowie e Smith (2002), Del Barrio *et al.* (2003), Avilés (2013), e nacionais Tognetta e Vinha (2009), Tognetta e Rosário (2013) ressaltam a importância de estudar esse fenômeno no Brasil, poucas possibilidades são propostas entre as investigações científicas que vão além do diagnóstico (SOUZA, TOGNETTA, LAPA; DE NADAI, 2017).

As investigações realizadas por Tognetta e Rosário (2013) demonstram que o bullying deixa consequências danosas, tanto para os agressores quanto para os alvos. Em pesquisa realizada com 2600 sujeitos para caracterizar o fenômeno, encontrou-se que os autores de bullying apresentam-se desengajados moralmente e, desta forma, não conseguem tomar consciência do sentimento do alvo que agridem, faltando-lhes, assim, sensibilidade moral.

As pesquisas têm apontado também a importância dos espectadores para superação da intimidação e para que essa forma de violência não perdure na escola (COWIE; WALLACE, 2000; SALMIVALLI, 2010; TOGNETTA; LAPA; TOGNETTA, 2016; SOUZA; TOGNETTA, 2016).

Chegamos a um ponto crucial: pesquisas nos mostram que o estilo de educação parental e a disciplina parental interferem no comportamento e maneira de agir dos filhos e filhas. A dinâmica da família, os estilos de educação dos pais e mães podem converter-se em fatores protetores ou de risco para crianças e adolescentes, podendo ter correlações em serem autores ou vítimas de bullying.

Carrasco e Gonzales (2006) fizeram uma revisão das diferentes teorias sobre agressão e relacionaram a conduta agressiva das crianças com os estilos de educação dos pais. As variáveis que mais estudaram foram a rejeição, falta de apoio e afeto, uso de castigo para controlar o comportamento, falta de supervisão e comunicação, disciplina inconsistente, as quais foram relacionadas aos comportamentos dos filhos.

Pesquisas realizadas por Roa e Del Barrio (2002), Tur, Mestre e Del Barrio (2004a, 2004b) demonstraram que um estilo educativo com práticas excessivamente autoritárias, ou ao contrário, excessivamente permissivas, favorece o comportamento agressivo nas crianças. Já um estilo autoritativo caracterizado por altos níveis de apoio, supervisão e flexibilidade, atua como fator protetor de conduta agressiva. As pesquisas citadas apontam a relação entre determinados aspectos do estilo de educação e as manifestações de comportamentos inadequados, como a agressão.

Estudo realizado por Raya, Pino e Herruzo (2009), cujo objetivo de analisar a possível relação existente entre a conduta agressiva e o estilo de educação dos pais, em uma amostra de escolares (182 meninos e 152 meninas), obteve resultados interessantes que refletem uma elevada relação entre características de estilo de educação parental e conduta agressiva, coincidindo com outros estudos. A conduta agressiva foi informada pelos pais através dos instrumentos BASC (Sistema de Avaliação da Conduta de Crianças e Adolescentes). O estilo de educação foi considerado segundo o PCRI (Questionário de Educação Parental) de Roa e Del Barrio (2001), adaptado do Inventário de Relacionamento Pais e Filhos. Este questionário mensura as atitudes maternas e parentais em relação à educação de seus filhos. Consiste em 78 itens com quatro opções de resposta, agrupadas em sete escalas: apoio, satisfação com a educação, compromisso, comunicação, disciplina, autonomia e distribuição de papéis. O estudo de Raya, Pino e Herruzo (2009), também mostra coerência com os estudos de Roa e Del Barrio (2001, 2002), os quais, de acordo com os modelos de educação proposto por Baumrind (1991), identificaram pontuações elevadas nas principais escalas do PCRI com uma boa educação, o que estaria de acordo com o modelo autoritativo. Ao mesmo tempo, ambas as autoras afirmavam que as pontuações baixas denotavam problemas para realizar uma educação adequada, identificando assim um modelo autoritário.

Numa pesquisa realizada por Zottis *et al.* (2013), cujo objetivo foi investigar a associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento de bullying entre adolescentes brasileiros (foi utilizada uma versão modificada do Olweus Bully Victim Questionnaire para verificar a frequência do comportamento de bullying e o Inventário de Dimensões de Disciplina – DDI; relatório com crianças para avaliar a frequência das práticas parentais de disciplina), os resultados obtidos indicaram que 39,7% dos alunos foram classificados como agressores; 53,06% admitiram ter praticado bullying pelo menos uma vez por dia, e metade destes eram mulheres 53,84%. Neste estudo, ao analisar diferentes tipos de bullying, não houve diferença significativa entre homens e mulheres. O principal resultado se

refere às correspondências encontradas por esses autores: quanto mais frequente o uso de práticas parentais autoritárias e punitivas por ambos (pai e mãe), maiores as chances de a criança ser um agressor.

Outro estudo realizado por Senra, Lourenço e Pereira (2011), a partir de levantamento bibliométrico, constatou a relação entre violência doméstica e bullying, sendo que, dentre as crianças e adolescentes que passaram por experiências de violência intrafamiliar, 2,22% delas se tornaram autores, 15,56% vítimas e 35,56% foram vítimas e autores simultaneamente, além de verificar o sofrimento psicológico que os envolvidos na intimidação passam, e que as consequências dele frequentemente perduram até a vida adulta.

Enfim, parece haver uma associação entre as práticas parentais autoritárias e punitivas e o bullying entre crianças/adolescentes. A criança e o adolescente, quando vivem na família ou em outros lugares situações de agressões e violências, não repetirão, necessariamente, tais atitudes ou estarão fadados a participar de situações de maus-tratos e intimidações entre pares, visto que poderão ter uma rede de apoio que funcione como proteção e ofereça uma referência de relações mais justas e respeitadas: o ambiente escolar, um vizinho, a família ou outros membros da família quando esta estiver comprometida (VENTURINI; BAZON; BIASOLI-ALVES, 2004).

Pensar em intervenção nas famílias de adolescentes que manifestam condutas agressivas, orientando sobre aspectos concretos da prática educativa diária, pode favorecer a reflexão da educação, e a possível tomada de consciência da importância de uma educação pautada no respeito (autoritativa), podendo se tornar fator de proteção e prevenção ao bullying. Ainda, nesta mesma perspectiva, parece-nos interessante saber se existirá uma relação entre o tipo de postura que o espectador assume diante do bullying e a forma como foi educado.

Como já descrito anteriormente, apresentaremos o bullying como um problema moral. Se a moral é uma construção do sujeito em sua interação com o outro e com o meio, de quem é a responsabilidade por ajudar a nossa garotinha que sofre forma tão cruel de violência? A garotinha de sete anos representa tantos outros meninos e meninas que vivem em seu cotidiano situações de humilhação, menosprezo, desrespeito, etc. Constantemente são noticiados pela mídia relatos do quanto crianças e adolescentes estão angustiados e solitários em seus sofrimentos, pois não reconhecem nas escolas alguém em quem possam confiar e que ouça seus pedidos de ajuda.

Outra garotinha relata que não consegue realizar toda atividade proposta pela professora, então, na saída e chegada à escola, um colega a xinga, dizendo que ela é burra e lerda, chuta

sua bolsa, e ela não sabe a quem recorrer, pois quando consegue falar com alguém na escola a ajuda não se efetiva, apenas dizem para ela não se importar. Se conta à mãe, relata com a cabeça baixa e lágrimas caindo dos seus olhos: “ela não vai à escola para me ajudar”.

As famílias precisam estar atentas e refletirem sobre algumas questões que os filhos apresentam de maneira recorrente, ou mudanças bruscas de comportamento, se estão de alguma maneira apresentando dificuldade para se relacionar com os amigos ou professores, resistência em ir à escola, muitas vezes querendo mudar inclusive o percurso, agressividade e isolamento. Outros indícios podem ser observados na vítima: pedir dinheiro com frequência e sem explicações (para pagar lanche ao autor), roupas rasgadas, dores de cabeça e estômago, variações de humor, transtornos do sono e declínio do rendimento escolar.

Diante das situações descritas, não se pode considerá-las apenas como situações corriqueiras e próprias da idade do adolescente, visto que é um período marcado por mudanças rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais (MARTURANO; ELIAS; CAMPOS, 2004), além de corresponder a uma fase de descobertas, questionamentos e/ou legitimação dos valores e das normas familiares, e de intensa adesão aos valores e normas do grupo de amigos (PRATTA; SANTOS, 2007). Mesmo sendo uma época na vida do ser humano de inúmeras transformações, a família não pode considerar que todo comportamento seja justificado pela “adolescência”.

Contudo, é preciso questionar: as famílias têm oferecido espaços de escuta aos filhos? E a escola, que é a instituição formal de educação, possibilita aos seus alunos espaços para que digam o que pensam, o que sentem – seus medos e angústias? Em quem nossas crianças e adolescentes podem confiar?

A escola que favorece a convivência baseada no princípio democrático, favorece a participação dos alunos. Estamos falando de formas de protagonismo infanto-juvenil, cuja essência se encontra na prestação de um serviço de conhecimento, acolhimento e ajuda a quem precisa (TOGNETTA, 2015).

6.1 Uma forma de superação do bullying: a implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs)

No bullying, há muito mais espectadores do que autores e alvos. Os primeiros têm um papel importante para que a intimidação não perdure. Quando agem em defesa das vítimas

podem interromper a agressão (COWIE, WALLACE, 2000; SALMIVALLI, 2010; TOGNETTA; AVILÉS MARTÍNEZ, 2016).

No entanto, as pesquisas mostram que os espectadores não defendem os alvos com frequência. Alguns autores, Hawkins, Pepler e Craig (2001), Nishina e Bellmore (2010), afirmam que não o fazem porque querem manter seu status junto àquele que é mais popular (autor). Chaux (2012) indica que também não ajudam por receio de serem o próximo alvo, e ainda outros não saem em defesa da vítima porque não sabem como fazê-lo (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013).

As pesquisas realizadas por Van Schoiack-Edstrom, Frey e Beland (2002) têm demonstrado o quanto é benéfica a participação efetiva dos alunos para a convivência, e também, segundo Smith e Sharp (1994), Avilés (2006a), os programas de ajuda entre pares têm se mostrado eficientes nas questões relacionadas à intimidação.

Dell Barrio (2018) também reitera a relevância da participação dos alunos para a melhoria da convivência, e considera importante seguir alguns princípios para que a intervenção seja efetiva: a) partir de um conhecimento científico que contribua para o estudo dos conflitos e da convivência nas escolas; b) a intervenção precisa ser educativa, e não punitiva ou terceirizada a clínicos ou à justiça; c) a intervenção tem que ser global, em diferentes áreas e por diferentes agentes, inclusive, todos os estudantes devem ter um papel ativo.

Uma dessas redes de apoio que chamamos de “equipes de ajuda” foi idealizada por Avilés Martínez (2013). São grupos de alunos (crianças ou adolescentes) que são escolhidos por seus pares, tendo como critério a confiabilidade.

São alunos do fundamental II, e a escolha por trabalharmos com essa faixa etária não é aleatória, já que a idade da adolescência pressupõe a possibilidade de se ter um pensamento mais evoluído – hipotético dedutivo –, como concluiu Piaget (1962). Por essa característica de pensamento, o adolescente consegue lidar com os problemas do outro, auxiliar na resolução, sem tomá-los para si. Ainda podemos justificar a escolha por trabalharmos com os adolescentes, conhecendo o desenvolvimento das funções executivas, sendo memória de trabalho, flexibilidade, autocontrole e disciplina (ARRUDA, 2015) presentes nesta fase da vida.

Essas habilidades cognitivas estão envolvidas na organização e na regulação do comportamento, sendo importante em situações novas e complexas que necessitam de adaptação rápida e flexibilidade às mudanças e demandas do ambiente (DIAMOND, 2002; HUGHES, 2011). As funções executivas também auxiliam o indivíduo a orientar seu

comportamento a objetivos e a planejar caminhos para solucionar problemas (DAWSON E GUARE, 2010).

As habilidades das funções executivas citadas estão na base para que a partir delas se desenvolvam funções mais complexas: inteligência fluída, incluindo o raciocínio, resolução de problemas e planejamento. O desenvolvimento dessas habilidades se inicia precocemente, mas há um longo caminho a percorrer, sendo consideradas “maduras” apenas na adolescência ou mesmo no início da vida adulta. Segundo Dawson e Guare (2010); Engel de Abreu *et al.* (2015), o desenvolvimento das funções executivas é função tanto de aspectos maturacionais, principalmente aqueles relacionados à mielinização de estruturas e circuito pré-frontais, quanto de suas conexões ambientais, a exemplo, o nível socioeconômico, a cultura, estilo de interações e ambiente familiar (DIAS; SEABRA, 2013). Assim, o desenvolvimento não ocorre automaticamente, mas é fundamental a presença de experiências que dão suporte a este (CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, 2011; DIAMOND, 2014).

Reiteramos, portanto, que os SAIs não devem ser realizados com a mesma estrutura no Ensino Fundamental I, já que as crianças ainda não possuem estruturas cognitivas que possibilitem auxiliar na resolução dos problemas. Lembrando Piaget (1932), o primeiro sentimento interindividual da criança é a simpatia, sendo assim ela primeiro se torna generosa e só depois justa, o que não é condição suficiente para não tomar o problema do outro como seu. Além disso, os participantes da equipe de ajuda precisam tomar decisões assertivas em dilemas entre ser confiável ao outro e guardar determinado segredo do par e procurar ajuda de um adulto, quebrando a confiança, quando, por exemplo, a vida do outro está em jogo. Tal decisão não é fácil de ser tomada e implica um desenvolvimento moral também presente somente com a superação da heteronomia própria da criança.

Esses meninos e meninas recebem formação sobre formas assertivas de resolver conflitos, comunicação construtiva e valores. Cowie e Wallace (2000) identificaram as contribuições dessa forma de protagonismo: a) a probabilidade de um jovem contar o que se passa com ele a um igual é muito maior do que a de contar a uma autoridade; b) os alunos identificam com mais facilidade as formas de violência que ocorrem entre seus pares do que os adultos; c) a existência de um sistema de apoio entre pares pode trazer às vítimas de bullying uma sensação de proteção e segurança que não tinham antes; d) a escola, com o tempo, passa a ser vista como uma instituição que se preocupa com o bem-estar daqueles que dela fazem parte.

Numa pesquisa realizada por Avilés, Torres e Vian (2008), cujo objetivo era de estabelecer as diferenças na incidência de bullying entre os centros educativos que tinham equipes de ajuda e os que não tinham, como também os efeitos da formação nos alunos que participaram desse programa de ajuda, o resultado, segundo os pais, foi que seus filhos(as) desenvolveram mais habilidades de reflexão, escuta ativa e empatia: 75% consideram que participar da equipe de ajuda foi uma experiência positiva, 33% apontaram que ajudou o filho (a) a melhorar como pessoa, e 25% a ser mais sensível com a dor do outro. Em relação aos autores do bullying, observaram diferenças na percepção que eles têm de suas atuações antes e depois do programa: a partir da formação e atuação na equipe de ajuda, eles passam a tomar consciência de suas atuações (MENESINI *et al.*, 2003), o que possibilita pensar em atuações para a resolução do bullying (PIKAS, 1989; RIGBY, 1996; AVILÉS MARTÍNEZ, 2006).

Os SAIs são uma forma de auxiliar quem está em risco e dificuldades, mas para que ela funcione é preciso haver um aporte de toda a comunidade educativa, pois se sabe que será preciso professores que coordenem as tarefas junto aos alunos. Eles necessitarão de tempo, espaços para reuniões com professores e com a equipe de ajuda para a formação e o respaldo da comunidade educativa, os quais contribuem para o aumento da consciência dos autores, e da preocupação de todos na diminuição dos maus-tratos (GALLOWAY; ROLAND, 2004).

Sendo assim, família, escola, meninos e meninas, todos têm sua responsabilidade na erradicação da violência e tantas outras formas de agressão que interferem no clima escolar, e conseqüentemente na convivência. Isso exige conhecimento e parcerias para que possamos cumprir aquilo que é objetivo de todos, formar para autonomia.

Contudo, é no ambiente escolar que mais ocorrem problemas de bullying, são os espaços em que mais as interações entre pares acontecem. Hoje, existe no Brasil a “Lei Antibullying”, lei número 13.185 (06 de novembro de 2015), que obriga as instituições educacionais a organizarem ações e medidas de conscientização, diagnose e prevenção do problema. Conforme a legislação, os objetivos desses trabalhos devem ser: “prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying)” e o de “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua” (Art. 4º.), a lei propõe ainda “capacitação dos docentes e equipes pedagógicas para implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema”.

Mais recentemente – 14 de maio de 2018 – foi acrescentado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) a lei nº. 13.663, que altera o art. 12 da referida lei, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os

tipos de violência, especialmente o bullying, e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Nas palavras de Torrego (2013): “[...] a participação, a autonomia, a responsabilidade dos implicados nos programas de ajuda, os valores que exercitam e promulgam, são fatores que beneficiam e enriquecem a toda comunidade educativa em geral, e as pessoas que formam parte dela, em particular” (p. 138).

Fez-se necessário, no presente trabalho, percorrer um caminho sobre um sentimento tão desejado por todos e tão ausente em nossas relações: o respeito. Todos reconhecem sua importância na convivência familiar e escolar. No entanto, buscam consegui-lo por sermões, lições de moral, castigos e punições, todos de caráter externo, sem priorizar a construção, mas apenas o aprendizado pelo medo, forma de educar perpetuada pela família, e considerada como umas das principais maneiras de se corrigir um comportamento considerado inadequado.

Vimos que inúmeras pesquisas confirmam a correlação entre os estilos de educação parental e comportamentos apresentados pelas crianças/adolescentes. Diante desses dados, verificamos a real importância de propiciar formações às famílias para que possam refletir, e ter espaço para repensar a concepção de educação que tenham e suas consequências. Porém, a educação vivenciada na família (autoritária) muitas vezes se repete na escola, tanto no que diz respeito ao conhecimento acadêmico, quanto às relações entre discentes e docentes, priorizando apenas o respeito unilateral.

Os estilos e as práticas de disciplina parental podem ser fator de proteção ou risco em relação às formas de violência. É daí que advém a importância de conhecer um fenômeno tão cruel de violência, o bullying, que tem ocorrido com frequência com nossos meninos e meninas, e diante do qual os educadores não têm conhecimento de como lidar.

7 O MÉTODO

A partir dos estudos apresentados ao longo dessa dissertação e devidamente referenciados, ficou evidente que há inúmeras pesquisas confirmando a importância da disciplina parental, utilizada pelos pais ou responsáveis, e o quanto elas interferem no desenvolvimento moral e psíquico de seus filhos e filhas, além da importância da instituição escolar e da parceria desta com a família, para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Pesquisas sugerem a necessidade de relações mais estreitas entre escola e família para que crianças e adolescentes tenham o apoio necessário tanto em questões acadêmicas quanto psicológicas. Essa aproximação pode contribuir muito para o bem-estar dos alunos e de toda a comunidade educativa.

Por um lado, segundo os dados do Pisa (2015)¹⁴, a participação dos professores é muito importante no ambiente escolar. Estudantes que recebem apoio e suporte dos professores em sala de aula são 1,9 vezes mais propensos a sentir que pertencem à escola em comparação aos que não têm esse apoio. Aqueles que percebem injustiça por parte dos docentes têm 1,8 vezes mais chance de se sentir excluídos na instituição. Por outro, são inúmeras as investigações que denotam a correspondência entre um ambiente familiar harmonioso e filhos menos envolvidos com quaisquer que sejam os tipos de violência. Em especial, as correspondências entre os estilos de educação parental e o bullying, cada vez mais frequentes, elucidam a baixa participação neste tipo de violência e os estilos de educação menos autoritários, permissivos ou negligentes.

Tendo em vista tais investigações e, na busca por aportes que sugerem mais aproximações entre a realidade vivenciada por pais na tarefa de educar seus filhos, essa pesquisa se soma àquelas que fazem uma distinção entre estilos e disciplinas parentais, elegendo essa última como temática principal desse estudo.

Isso significa que já temos dados bastante elucidativos para entendermos a correspondência entre a participação na vitimização e as disciplinas parentais. Mas, e quanto àqueles que não participam dessa forma de violência e sim, atuam para sua superação, encontraríamos também correspondências com as disciplinas parentais?

Tal pergunta nos moveu a essa investigação que agora apresentamos.

Em uma pesquisa anterior já estivemos atentos a essas correspondências: com o objetivo de constatar as possíveis transformações nos envolvidos em Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs), as chamadas “Equipes de Ajuda” implantadas no Brasil, concluiu-se que na percepção

¹⁴ Pisa – 2017 (com dados de 2015). Bem estar dos estudantes.

da família, 92,85% dos pais observaram mudanças positivas em seus filhos(as), em casa e na relação familiar depois de começaram a participar na escola como alunos membros de uma Equipe de Ajuda (DE NADAI; TOGNETTA, 2017). Além disso, 78,57% dos pais sentiram que seus filhos/filhas têm se relacionado melhor com os colegas na escola, depois que começaram a participar do serviço. Este recorte nos permite pensar que houve uma expressiva mudança na forma como os filhos agem e respondem aos conflitos, gerando inclusive mudanças na própria família (DE NADAI; TOGNETTA, 2017).

Países como a Espanha, Finlândia, Reino Unido e Itália estão muito à frente de nossa realidade, com políticas públicas que sustentam os planos de convivência e as implantações de formas de protagonismo infanto-juvenil. No caso dos Sistemas de Apoio entre Iguais (idealizado por José Maria Avíles Martínez, da Universidade de Valladolid), pesquisa realizada por Avilés, Torres e Avian (2008) concluiu que, numa escola onde atuam as Equipes de Ajuda, entre seus membros, 76% avaliaram sua atuação como eficaz e 24% como muito eficaz. 75% dos pais dos alunos das equipes de ajuda avaliaram a experiência como positiva para seus filhos. Na visão desses: 33% melhoraram sua formação como pessoa; 25% passaram a ser mais sensíveis diante dos problemas alheios e 25% mais reflexivos. Além disso, 64% dos alunos receptores a avaliam como uma medida positiva.

Alunos e pais consideram que as habilidades de ajuda melhoraram, como podemos visualizar na tabela a seguir:

Tabela 1 - Melhora nas habilidades de ajuda e na qualidade das ações na percepção de alunos de equipes de ajuda e seus pais

	ALUNOS DE EQUIPE DE AJUDA	PAIS
Reflexão (antes de agir)	84%	75%
Escuta ativa	84%	50%
Empatia	69%	83%

Fonte: Elaboração própria

Outras investigações ainda apontam a importância e eficácia do Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs), reiterando que colaboram na redução da incidência de bullying (NAYLOR; COWIE, 1999). Segundo Menesini *et al.* (2003), a implantação de um SAIs na escola contribui para a tomada de consciência dos agressores e suas atuações, ainda permite articular possíveis atuações que podem comprometer os adolescentes na resolução do Bullying (PIKAS, 1989; RIGBY, 1996; AVILES MARTÍNEZ, 2006). A eficácia percebida pela comunidade educativa

na convivência e no clima escolar (MENESINI, *et al.*, 2003; COWIE; FERNÁNDEZ, 2006) está presente nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹⁵.

Todos os estudos apresentados corroboram a importância e eficácia do Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs). No Brasil, as equipes de ajuda têm sido implantadas em escolas públicas e particulares do interior e capital do estado de São Paulo, por formadores do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral).

7.1 A pesquisa

Como já descrito na introdução dessa dissertação, essa pesquisa faz parte de uma investigação maior – “Bullying: mecanismos psicológicos e intervenção ao problema”, coordenada pela Professora Doutora Luciene Regina Paulino Tognetta. Este trabalho faz parte do segundo eixo: Bullying – família e universidade.

Para elaboração da pesquisa foram realizadas buscas a bases de dados, a partir dos descritores: estilos de educação parental; disciplina parental; valores morais; sistema de apoio entre iguais; equipe de ajuda; bullying; família e escola. Quando pesquisados em dualidade, “disciplina” e “estilo de educação parental com valores morais” foram encontrados diversos artigos e teses, chegando a 16.600. No entanto, o conceito de valores morais considerados neste trabalho não abrangia a maioria dos estudos encontrados, cuja definição de valores fora por nós considerada bastante ampla e pouco aprofundada em bases teóricas solidificadas. Quando pesquisados “disciplina de educação parental” e “bullying” foram encontrados por volta de 2.100 trabalhos tanto nacionais como internacionais. Contudo, ao buscar “disciplina parental” ou “estilo de educação parental” e “Sistema de Apoio entre Iguais” ou “equipes de ajuda” não foram encontrados artigos ou teses nacionais nem internacionais que abordassem essa temática. As bases de dados utilizadas foram: Google Acadêmico, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nas bases de dados online do Banco de Teses da CAPES. Além de revistas e dissertações internacionais, nas quais encontramos dados sobre Centros de Apoio e Atendimento a toda comunidade educativa, mas não relacionadas ao Sistema de Apoio entre Iguais ainda nas buscas de revistas Ibero-Americana.

¹⁵ Pisa – dados que fazem parte do relatório que trata do bem-estar dos alunos, aplicado pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual o Brasil e mais 34 países fazem parte. Ao todo, participaram 540 mil estudantes de 15 anos que, por amostragem, representam 29 milhões de alunos de 72 países.

Sabemos que um dos nossos objetos de pesquisa – a Disciplina parental – conceito diferenciado de Estilos de Educação Parental – é um tema pouco abordado na literatura. Portanto, para essa investigação, assume-se um caráter exploratório, buscando, com esse tipo de abordagem, conhecer com maior profundidade o assunto, de maneira a torná-lo mais compreensível, além de construir questões importantes para a condução da investigação (ANDRADE, 2002). Porém, nossa pesquisa também apresenta caráter descritivo, já que este estudo tem como objetivo descrever características dos fatos e fenômenos da realidade em questão ou estabelecer relações entre as variáveis (GIL, 1999), que em nosso caso, são desenhadas como a “disciplina parental percebida pelos filhos” e a “participação dos filhos em SAIs”.

Com nossa prelação aos procedimentos adotados, esse estudo adquire, segundo Fonseca (2002), um caráter ex-post-facto, pois pretende investigar possíveis relações entre ser membro do Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs) e a disciplina parental utilizada pelos pais ou responsáveis, não sendo possível manipular as variáveis para o estudo e seu efeito, já que a coleta dos dados será realizada após a ocorrência dos acontecimentos.

7.2 Os problemas e os objetivos da pesquisa

O problema desta investigação pode ser assim traduzido na pergunta a seguir: Existirão diferenças entre os tipos de disciplina parental percebidos pelos alunos participantes de Equipes de Ajuda e os não participantes?

No quadro teórico, discutimos sobre as questões de intimidação e disciplina de educação parental na literatura e a necessidade de que a temática da convivência fosse melhor compreendida nas escolas e nas famílias.

Sustentamos que a literatura sobre bullying X disciplina parental também poderá ser vista para além da participação nos processos de vitimização. Assim, se a implantação de Sistemas de Apoio entre Iguais tem sido uma forma defendida por diferentes investigações como bastante eficaz para intervenção ao bullying, tomamos a participação dos alunos para então cumprir os objetivos referente ao nosso problema de pesquisa:

- 1- Verificar as possíveis diferenças entre a percepção da disciplina de educação parental por participantes dos SAIs (Sistema de Apoio entre Iguais) e não participantes.

- 2- Verificar se existem correspondências entre as formas de disciplina parental percebidas por adolescentes e suas participações em situações de bullying (como autor, alvo e espectador).
- 3- Verificar se as variáveis: gênero, escolaridade e idade dos pais e se relacionam com a disciplina de educação parental percebidas pelos alunos.

O último objetivo apresentado acima é um elemento a mais desse estudo, já que as relações entre bullying e estilos de educação parental são presentes na literatura. Contudo, ao diferenciarmos estilos de disciplina de educação parental e relacioná-la com os personagens dessa forma de violência – bullying – acreditamos ser importante apresentar esses dados aqui.

7.3 Os participantes dessa investigação

A amostra, por conveniência, será constituída por um total de 1366 adolescentes, alunos de escolas particulares. As instituições de ensino estão situadas em municípios paulistas. Os adolescentes serão divididos em dois grupos. Para atender o objetivo do segundo problema da pesquisa, 131 adolescentes serão escolhidos intencionalmente, por participarem de um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs) e assim, terem passado por todo processo de formação que será descrito mais à frente. Os demais farão parte do segundo grupo. Todos os adolescentes são estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

7.4 A variável “Participação em Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs)”

No Brasil, a implantação do Sistema de Apoio entre Iguais (SAIs) tem sido realizada pelo GEPEM UNESP/UNICAMP, a partir dos estudos do idealizador do programa de Equipes de Ajuda, o professor José Maria Avilés Martínez, tanto em escolas públicas como particulares do estado de São Paulo.

A implantação dos SAIs é uma das ações presentes quando se pretende colocar em prática um Programa de Convivência que possa, de forma preventiva e interventiva, combater o bullying e outros problemas dessa natureza na escola. Trata-se assim de um projeto maior que envolve toda a comunidade educativa (gestores, professores, funcionários, alunos e pais). Este

Programa tem sido coordenado pelos professores doutores Telma Pileggi Vinha (UNICAMP), César Augusto Amaral Nunes (UNICAMP) e Luciene Regina Paulino Tognetta (UNESP).

A implantação do Programa de Convivência Ética envolve três dimensões, segundo Vinha *et al.* (2017):

- ✓ Pessoal: formação dos professores acerca do Desenvolvimento Moral e as Relações Interpessoais e reflexões do seu fazer diário;
- ✓ Estruturação curricular: a escola reorganizará seu currículo para que passe a constar uma disciplina (de 6º ao 9º ano) para reflexão dos conflitos e da convivência, ou seja, da formação moral dos alunos;
- ✓ Institucional: abrange as ações tomadas por toda a escola, visando promover maior participação democrática.

É sob essa perspectiva de ações completas que, dentro do programa, são inseridas as questões diretamente relacionadas ao bullying, visto as particularidades de um problema tão complexo, que exige ações especiais, planejadas, sistematizadas e intencionais estudadas por parte do grupo coordenado pela professora Luciene Regina Paulino Tognetta.

Os aspectos gerais da variável “Equipes de Ajuda” implantadas no Ensino Fundamental II em escolas brasileiras:

1- A formação inicial é realizada durante as aulas na disciplina inserida na grade curricular e ministrada pelos professores responsáveis pelas aulas de convivência. Esses professores participam de uma formação geral e, especificamente, num dos módulos do curso, discutem a temática do “Bullying” para colocar em prática a sequência de aulas e ações a serem seguidas, para chegar à escolha dos alunos da equipe de ajuda.

2- As aulas têm início em uma discussão com os alunos sobre os valores morais ou a ausência deles em seu cotidiano. Os dois encontros seguintes são para reconhecimento de situações de bullying, cyberbullying e as características que definem esse fenômeno; na quarta aula são realizadas atividades de comunicação assertiva e autoconhecimento, práticas importantes para uma convivência harmoniosa; num quinto momento, os alunos fazem um diagnóstico dos conflitos entre pares na sala de aula. Para isso, respondem a um questionário, se responsabilizando pela tabulação dos dados que indicam os

problemas de convivência de sua sala. Na aula seguinte, passam a conhecer as iniciativas mundiais sobre os SAIs e conhecem o trabalho realizado pelas Equipes de Ajuda. Finalmente, na última aula, será realizada uma dinâmica em que os alunos discutirão sobre quais os valores necessários para que alguém faça parte da equipe de ajuda. Após essa reflexão, enumeram os alunos da sala que têm os valores sugeridos por eles. Em seguida, elegem três alunos por classe – que podem ou não aceitar – para serem os membros das Equipes de Ajuda.

3- Após a escolha, é realizada a formação específica para os membros das Equipes de Ajuda, de preferência, fora do espaço escolar para desvincular de atividades acadêmicas. A formação ocorre num período de 8 horas, geralmente num sábado, e é conduzida por formadores do GEPEM.

Os conteúdos sempre são trabalhados a partir de temáticas que serão apresentadas a seguir (AVÍLES MARTÍNEZ, 2013c):

Quadro 1 - Temáticas e conteúdos dos encontros de formação de alunos de equipes de ajuda

TEMÁTICAS	CONTEÚDOS
Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Funções da equipe de ajuda ✓ Características dos alunos (as) da equipe de ajuda ✓ Valores da equipe de ajuda
Clima e Conflito	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição e análise do conflito ✓ Fases de ajuda: a sequência a ser seguida para aproximação a quem precisa da ajuda
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecimento das técnicas de escuta ativa ✓ Linguagem não verbal
Trabalho em Equipe e tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A importância de tomar decisões em grupo
Ação e ajuda	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A importância de ajudar sem resolver o problema pelo outro.

Fonte: Elaboração própria

A formação favorece atuações mais eficazes dos alunos (as) da equipe de ajuda. Seus conhecimentos favorecem atuações mais eficazes e suas ações vão em direção a:

- ✓ Integrar alunos novos que chegam à escola;
- ✓ Integrar e ajudar alunos que se sentem ou são excluídos, e assim, precisam de companhias;
- ✓ Observar conflitos, analisá-los, buscar soluções, intervenções e/ou encaminhamentos;
- ✓ Situações de bullying ou outras formas de violência;
- ✓ Possibilitar a formação de grupos para estudo de disciplinas em que os alunos estejam com dificuldade;
- ✓ Aprender sobre formas de comunicação não violenta;
- ✓ Ajudar a resolver Conflitos interpessoais.

Todas essas ações demandam conhecimento e sensibilidade. Os alunos da equipe de ajuda não resolvem os problemas que observam e chegam até eles, mas auxiliam os demais alunos a resolver e a pensar em possibilidades de soluções. Nesse período, quem precisa de ajuda será acompanhado, e terá o suporte do aluno da Equipe de Ajuda. A questão do sigilo dos casos que chegam até eles, é de fundamental importância, até para que seja preservada uma das características mais relevantes de um aluno da equipe de ajuda: que ele seja confiável.

Reiteramos que essa breve descrição que fizemos somente cumpriu o objetivo de compreender em aspectos gerais no que se constitui essa variável tomada para essa investigação.

As informações mais detalhadas, descritivamente analisadas, fazem parte de outra investigação deste mesmo projeto guarda-chuva. A professora mestranda Luciana Lapa conduz a pesquisa descritiva sobre a implantação dos SAIs no Brasil, sob o nome de Equipes de Ajuda. Tal investigação se junta às demais, pioneiras neste país, também conduzidas com os mesmos participantes dessa pesquisa: a professora mestranda Sanderli Bicudo Bomfim verificará a adesão aos valores morais dos membros de Equipes de Ajuda. O professor mestrando Raul Alves de Souza terá a tarefa de avaliar as possíveis diferenças nas crenças de autoeficácia para ajudar percebidas por alunos de escolas em que há a implantação desses trabalhos e em outras em que não há, bem como analisar a evolução dessas crenças em alunos das escolas em que o projeto é implantado num estudo longitudinal.

7.5 Os Instrumentos utilizados nessa investigação

1 – Quanto à participação em situações de bullying:

Para constatar se os estudantes já haviam participado de situações de bullying, serão feitas três perguntas, baseadas em instrumentos anteriores a esta investigação (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS MARTÍNEZ, 2013), em que se solicita ao respondente uma resposta, pensando nos últimos 3 meses, sobre o fato de ter sido agredido, humilhado, ameaçado, caçoado por um colega na escola e, da mesma forma, se já teria realizado tais agressões/ameaças e ainda assistido a tais cenas com outros colegas. Aos três itens formulados, as alternativas dadas são: não, nunca; sim, uma única vez isso aconteceu; sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido; sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido; ou, finalmente, sim, todos os dias isso tem acontecido. Para analisar as respostas dadas às três perguntas realizadas, seguimos o critério estabelecido por Tognetta e Rosário (2013), para indicar se haveria, de fato, um indicativo de situação de bullying. Assim, as alternativas criadas foram divididas em categorias para serem analisadas: “autor total”; “vítima total” e “espectador total” correspondem a quando há a indicação da repetição das ações (mais de uma vez) – citados a partir daqui como “1”; e quando não há a repetição dessas ações como “0” (Apêndice A).

2- Quanto à percepção da disciplina parental utilizada

Para saber sobre o tipo de disciplina parental utilizada pelas famílias brasileiras na educação de seus filhos (participantes e não participantes de Equipes de Ajuda e ainda participantes ou não participantes de situações de bullying) foi adaptado um instrumento qualitativo intitulado Cuestionario de Prácticas Parentales de Disciplina (CPPD). O questionário se baseou em quatro situações hipotéticas apresentadas a pais em um estudo colombiano qualitativo realizado por Sáenz *et al.* (2014). Os autores objetivaram contar com um instrumento de fácil aplicação, de pequena duração para ser respondido rapidamente, e com pertinência cultural. As situações e alternativas criadas para esse estudo foram elaboradas pelo autor e uma equipe de profissionais da Fundação América por La Infancia, que são estudiosos da questão da parentalidade. Esse questionário preliminar foi submetido à validade de conteúdo através da análise de juízes externos e, como resultado, contou com quatro situações do cotidiano para pais de crianças (Apêndice B).

Para ser utilizado no Brasil, fizemos a tradução, adaptamos as questões que versavam sobre situações com crianças, passando-as a mais apropriadas para contextos da adolescência, foco de nossa amostra de participantes.

Adaptado do material anteriormente produzido, mantivemos as quatro situações vividas e as seis opções de respostas sobre o que os pais fariam para resolvê-las. Essas alternativas de escolhas revelam os descritores dos tipos de disciplina utilizados pelos pais, como podemos notar com o auxílio do quadro a seguir.

Quadro 2 - Descritores das práticas de disciplina parental

Prática de Disciplina	Descritores
Castigo físico	Implica em exercer força física sobre os filhos para corrigir seu comportamento, justificando pela crença de que, se não fizer desta forma, o filho ou a filha não aprende (PULIDO <i>et al.</i> , 2013; SOLÍS; CUEVAS; ROMERO, 2014). Na América latina, investigações demonstram que produzem um efeito negativo, gerando desajuste emocional e comportamental (MORALES <i>et al.</i> , 2015; AGUIERRE; VILLAVICENCIO, 2017).
Castigo Psicológico	Entende-se como as ações de caráter verbal que implicam em expressar aborrecimentos, hostilidades, repreensões, gritar ou humilhar a criança. (BERLIN <i>et al.</i> , 2009) frente a comportamentos não desejados. São características da agressão verbal consequências como a ansiedade, stress, isolamento, baixa autoestima e baixo rendimento escolar (SOLOMON; SERRES, 1999; SÁENZ <i>et al.</i> , 2014).
Tempo fora (exclusão)	Tem sido utilizado por pais que procuram lidar com o comportamento de seus filhos de maneira eficaz. (LARZELERE; KUHN, 2016). Nesse sentido, existe controvérsia, já que alguns autores pensam que afetaria negativamente o estabelecimento de limites (KREMER <i>et al.</i> , 2010; LECUYER <i>et al.</i> , 2015) enquanto outros consideram que o procedimento é eficaz quando se utiliza como parte de uma paternidade positiva integral, seu uso é justificado e benéfico em formação de pais de crianças com problemas de conduta (MORAWSKA; SANDERS, 2011).
Retirar privilégios	Consiste numa forma de afirmar o poder por parte do sistema parental (CAMISAN, 2015), como uma forma de castigo menos duro, no qual a criança é censurada e retira-se um objeto ou uma situação que lhe agrada, uma maneira de reforço negativo.
Métodos reparativos (reparação)	Faz com que a criança restabeleça a situação como era antes da má conduta; procura reduzir a agressão, iguala a eficácia do tempo fora e é a preferida pelos pais. Um exemplo deste método é exigir desculpas à criança diante de uma situação de mau comportamento (SÁENZ <i>et al.</i> , 2014). Espera-se que o pedido de desculpas seja uma possibilidade para que quem foi agredido se sinta melhor, numa forma de reparação.
Explicação moral	Respeito à explicação moral ou ao raciocínio indutivo (CAMISAN, 2015) se refere a técnicas na qual o ponto central é provocar a reflexão da criança sobre sua própria conduta, promovendo ou desencorajando, de acordo com o caso, sendo efetivo à medida que se reforça a sua importância (LARZELERE; KHUN, 2016).

Fonte: Elaboração própria - adaptado

Retomados os descritores de cada prática disciplinar, redefinimos as alternativas, agora de acordo com as histórias próximas ao universo adolescente.

Para cada situação hipotética, contou-se com 6 alternativas que poderiam ser assinaladas pelos pais para indicação da forma como educam. Cada alternativa corresponde a uma das formas de disciplina parental, apresentadas anteriormente no quadro 02. As alternativas foram randomizadas nas quatro situações. Para depois serem avaliadas, cada uma das alternativas de disciplina parental recebeu, seguindo-se a posição dos autores do questionário original, pontuações diferentes, na busca de se definir certa “evolução moral” nas condutas seguidas pelos pais. Assim, as pontuações foram definidas:

Quadro 3 - Alternativas de disciplina parental e suas pontuações

Disciplina parental utilizada	Pontuações
Castigo Físico	01
Castigo Psicológico	02
Tempo fora (exclusão)	03
Retirar privilégios	04
Métodos reparativos	05
Explicação moral	06

Fonte: Elaboração própria

Para a análise desses resultados, será obtida uma pontuação final através das somas das respostas. A pontuação máxima a ser atingida é de 24 pontos, indicando uma forma de disciplina de educação parental mais evoluída, ou seja, que utiliza práticas que correspondam à assertividade e responsividade. Tal análise foi por nós escolhida para melhor identificar as correspondências entre a disciplina de educação parental e a participação nos processos de ajuda.

Ainda que não faça parte dos objetivos dessa presente investigação a validação deste instrumento, para se chegar no questionário atual, foram aplicados e desenvolvidos diferentes estudos pilotos.

O primeiro estudo piloto foi respondido por 50 pais. Tempo de preenchimento, dúvidas surgidas quanto à compreensão textual e escolhas das alternativas foram analisados nesta primeira aplicação.

Na primeira situação descrita, os itens que correspondiam às categorias “castigo físico” e “tempo fora (exclusão)” não obtiveram nenhuma resposta. Na segunda situação, os itens que se referiam ao “tempo fora”, “castigo psicológico e físico” também tiveram a pontuação zero. Na terceira situação os itens “castigo psicólogo e físico” novamente não foram selecionados pelos pais e por último, na quarta situação, todos os itens foram respondidos (Apêndice C).

Diante dessas respostas, era preciso testar novamente as alternativas que não foram escolhidas, de modo a se ter certeza de que elas não estariam mal redigidas. Assim, foi elaborado o segundo piloto, respondido por 61 pais. A terceira situação foi novamente adaptada para a realidade brasileira: tratava-se de um acontecimento na casa da avó, o que nos permitiu suspeitar que poderia haver um desvio para as respostas, devido às relações entre netos e avós e a permissividade destes¹⁶.

No segundo piloto, na primeira situação, obtivemos pontuação zero para categorias “tempo fora (exclusão)” e “castigo físico”. Para a segunda situação, a “retirada de privilégios” e “tempo fora (exclusão)” não obtiveram respostas. No terceiro cenário (o qual foi alterado) “tempo fora (exclusão)” e “retirada de privilégio” não foram respondidas pelos pais. Na quarta questão, não houve item sem resposta (Apêndice D).

Neste momento, duas indagações nos surgiram: 1- seriam, esses respondentes, pais que, de fato, elegem práticas parentais mais assertivas e o demonstraram isso ou a repetição das alternativas escolhidas estaria apontando para certa forma eleita como “a melhor”, mas não necessariamente o que se faz? Em vista de que essa dúvida é também encontrada na literatura especializada na construção de instrumentos – quando se escolhe um heteroinforme ou um autoinforme – resolvemos transformar nossas situações, agora para serem pensadas pelos próprios filhos, analisando as condutas de seus pais. Isso porque, também devido ao objetivo proposto de estabelecer relações entre as condutas de disciplina parental e a participação em processos de vitimização, esta forma seria mais eficaz.

¹⁶ Os autores do questionário original tiveram um objetivo explícito que fora a indicação da “sogra” do pai ou mãe respondente. Fundamentaram tal escolha pela necessidade de situar o mal comportamento do filho na casa de uma pessoa cuja relação não teria, geralmente, uma aproximação latente com o respondente. Na versão brasileira, decidimos não manter tal justificativa e modificar o local onde aconteceria tal comportamento visando a mesma adequação – sem uma aproximação latente com o respondente – contudo, sem tocar num conteúdo que pode ser evidenciado como um “problema” em determinadas famílias (a relação com os sogros).

Passando agora a ser um heteroinforme, os filhos foram quem responderam às questões, considerando a maneira como seus pais os educam. Nesta versão, passamos a incluir mais uma alternativa. As explicações são destacadas a seguir.

Devido à nossa imersão nas práticas escolares e às inúmeras oportunidades que tivemos de estudar, analisar e ajudar casos em que a omissão dos pais é frequente, resolvemos que, na adaptação brasileira, acrescentaríamos um item, que se refere à negligência dos pais. Certamente, o questionário é sobre as disciplinas parentais, e assim, trata das ações e não da falta delas. Contudo, a negligência familiar é tão presente nas relações entre pais (responsáveis) e filhos(as), que pode ser uma alternativa marcada pelos filhos que vivem essa situação.

Assim, deu-se a aplicação da terceira versão piloto do questionário, agora com os filhos. Participaram dessa rodada 15 adolescentes de 11 a 15 anos, que responderam a todas as situações, não demonstrando dúvidas em suas escolhas. Contudo, tiveram dificuldades em entender que deveriam escolher somente uma das ações que seus pais utilizam, para resolver a situação descrita. Nessa terceira amostra, as respostas foram escolhidas de forma mais abrangente, denotando que as alternativas estavam claras (Apêndice E).

Os dados obtidos nos proporcionarão uma análise quantitativa e qualitativa das respostas. Cabe aqui evidenciar que todas as coletas realizadas foram na presença de um pesquisador do GEPEM UNESP/UNICAMP¹⁷, para que fossem oferecidas as orientações iniciais e, se necessário, durante o preenchimento do questionário, as orientações, para considerar o rigor deste.

Para aplicação do instrumento, contou-se com o protocolo formal do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, que autorizou a utilização destes e a realização de nossa pesquisa sob o número 68795017.4.0000.5400, como consta no parecer (Apêndice F).

Em seguida, a equipe gestora da escola foi contatada através de uma carta, para que tomasse ciência e autorizasse a aplicação do questionário na instituição escolar. Após autorização, foi agendada uma data para aplicação (Apêndice G). Todos os participantes assinaram o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido), consentindo sua participação de forma espontânea (Apêndice H). Os pais ou responsáveis também foram informados sobre a pesquisa e a participação de seus filhos(as) na investigação (Apêndice I).

¹⁷ Agradecemos o compromisso e disponibilidade dos companheiros Ana Luiza de Mattos, Darlene Ferraz Knoener, Larissa Di Genova, Luciana Zobel Lapa, Natália Cristina Pupin, Mariana Tavares, Raul Souza Alves, Sanderli Bicudo Bonfim, Thais Cristina Leite Bozza e Vitor Yamaguti Muno em colaborar com esta pesquisa.

Os questionários foram preenchidos na versão on-line na plataforma Survey Monkey, disponível no seguinte endereço: <https://pt.surveymonkey.com/r/bullyingprotagonismo>.

8 RESULTADOS

Inicialmente os dados foram descritos através de frequências absolutas e percentuais (variáveis qualitativas) e por meio de medidas como média, desvio padrão, mínimo, mediana e máximo (variáveis quantitativas).

As comparações envolvendo a faixa etária e escolaridade do responsável, além da participação ou não em equipes de ajuda em relação à disciplina de educação parental foram feitas através do teste Mann-Whitney, técnica não paramétrica que permite a comparação de dois grupos independentes sem que haja suposições quanto às disposições dos dados. Já as comparações envolvendo o gênero do responsável e as formas de intimidação foram feitas através do teste de Kruskal-Wallis. Também foi utilizado o pós-teste de Dunn.

As associações entre as variáveis categóricas foram feitas através do teste qui-quadrado.

No que se refere à fiabilidade do instrumento, este não apresentou a consistência interna esperada, porém, alguns autores divergem quanto à fidelidade do instrumento em relação aos valores de referência. No presente estudo o instrumento utilizado apresentou alfa de cronbach geral de 0.61, o que para DeVellis (1991) é um valor aceitável quando confrontado com os estudos das Ciências Sociais. Freitas e Rodrigues (2005) assumem o valor entre 0.60-0.75 como moderado.

O fato do alfa de cronbach ter sido de 0,61 permite considerar que o instrumento tem perguntas, situações e contextos bastante diferenciados, explicando assim o porquê do instrumento como um todo não ter a consistência interna que esperávamos; por esse motivo, além da análise quantitativa que fizemos da somatória dos pontos de cada uma das respostas das quatro situações, também fizemos a análise em separado de cada uma das situações descritas no instrumento.

8.1 Caracterização da amostra

A amostra contou com a participação de 1366 adolescentes do Ensino fundamental II, sendo: a) 1235 não membros de Equipes de Ajuda; e b) 31 Membros de Equipes de ajuda.

Primeiramente, os alunos responderam questões de caracterização: sexo, se participa ou não das Equipes de ajuda e de frequência de vitimização. Fez parte desse estudo um questionário com questões sobre idade, escolaridade e gênero dos responsáveis e mais quatro

histórias com sete alternativas sobre a percepção dos filhos (adolescentes) em relação à disciplina de educação parental.

Em sua maioria, os respondentes foram do sexo feminino (52,71%) e não membros de Equipes de ajuda (90,41%)¹⁸. Da amostra total, 57,32% não se consideraram vítimas, 65,59% não se autodenominaram autor e 25,11% responderam não participar como espectadores.

Ainda na caracterização há três questões com cinco alternativas de respostas, sendo que, dentre estas, três são consideradas bullying (apêndice A). Segue na tabela a seguir:

Tabela 2 - Vítima e espectador

	Sim	Não
Autor	34,41	65,59
Vítimas	42,68	57,32
Espectadores	74,89	25,11

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às intimidações, o instrumento mostrou que a maior frequência de resposta foi de “somente espectador” (27,89%), “vítima, autor e espectador” (20,72%), “nenhum dos três” (17,42%) e “vítima e espectador” (16,62%), como segue na tabela a seguir:

Tabela 3 – Intimidações

Autor e espectador	9,66%
Nenhum dos 3	17,42%
Somente autor	2,34%
Somente espectador	27,89%
Somente vítima	3,66%
Vítima e autor	1,68%
Vítima e espectador	16,62%
Vítima, autor e espectador	20,72%

Fonte: Elaboração própria

8.2 Quanto ao primeiro objetivo: comparar as possíveis diferenças entre a percepção da disciplina de educação parental por participantes dos SAIs (Sistema de Apoio entre Iguais) e não participantes

¹⁸ Não membros de equipe de ajuda (90,41%) é bem maior em relação aos participantes de equipe de ajuda (9,59%), pois são escolhidos apenas três de cada sala.

Foi utilizado um questionário de disciplina de educação parental (apêndice E), composto de quatro histórias com alternativas: cada uma correspondia a uma disciplina de educação parental e uma delas a ausência desta (negligência), e para cada uma havia uma pontuação. O escore de disciplina de educação parental foi calculado somando-se a pontuação de cada história (0 a 24 pontos), sendo feita a pontuação de cada disciplina da seguinte forma:

Tabela 4 - Escore de disciplina

Disciplina	Pontuação
Negligência	0
Castigo físico	1
Castigo psicológico	2
Tempo fora (exclusão)	3
Retirar privilégios	4
Método reparativo	5
Explicação moral	6

Fonte: Elaboração própria.

A comparação realizada a partir do Teste de Mann-Whitney demonstrou que não houve diferença significativa no escore de percepção da disciplina de educação parental entre os membros que participaram e não participaram de Equipes de ajuda, conforme tabela a seguir.

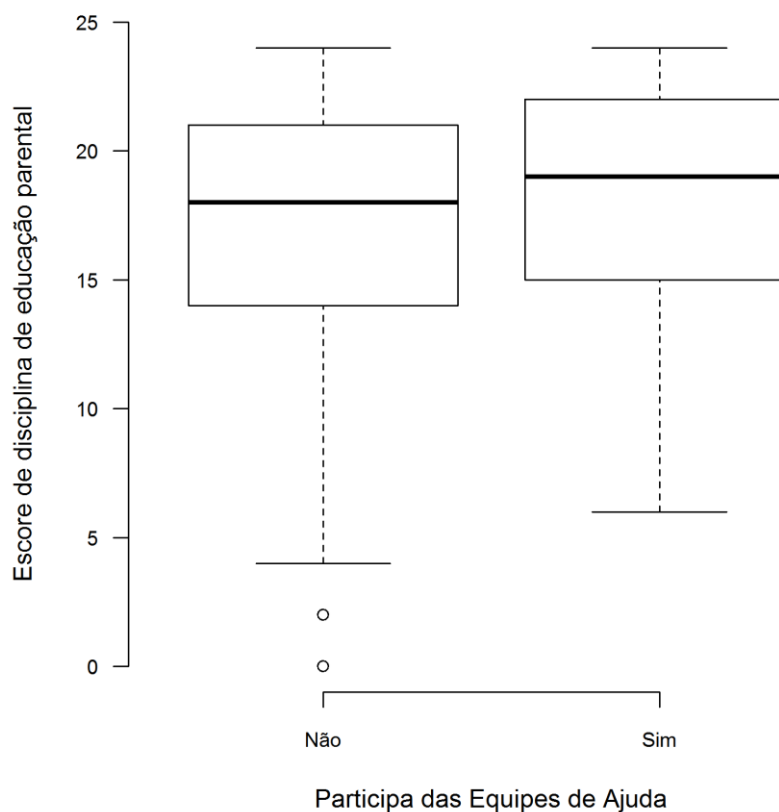
Tabela 5 - Comparação do escore de disciplina de educação parental entre alunos que participam da EA e os que não participam

Participa das Equipes de Ajuda	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p*
Não	1114	0	14	18	21	24	0,49
Sim	118	6	15	19	22	24	

Fonte: Elaboração própria

*Teste de Mann-Whitney

Os resultados encontrados também podem ser visualizados figura a seguir:

Figura 1 - Escore de disciplina de educação parental – Participação das Equipes de Ajuda

Fonte: Elaboração própria.

Pela figura 1, podemos perceber as medianas (linha interna de cada box) como bastante próximas. Isso significa que 50% dos alunos responderam entre os escores 18 (não participantes de EA) e 19 (participantes). A máxima pontuação obtida nos dois grupos foi a de 21 pontos (não participantes) e 22 (participantes). Nenhum dos participantes atingiu o máximo da pontuação definida por nós na somatória dos pontos de cada uma das alternativas que representavam as formas de disciplina de educação parental.

A partir da análise dos dados verificamos também os resultados apresentados para cada história respondida pelos alunos de Equipe de Ajuda e não Equipe de Ajuda. Como são histórias, lócus e conteúdos diferentes, optamos por fazer uma análise das questões separadamente, vendo os escores encontrados em cada uma sobre a disciplina de educação parental percebida pelos alunos.

As justificativas dessa análise serão descritas por ocasião das discussões no próximo capítulo.

Assim, os resultados que encontramos nas quatro situações não apontam evidências para dizer que há diferença nas respostas dos dois grupos, como se pode constatar na tabela a seguir:

Tabela 6 - Aluno de EA e não EA x porcentagens de respostas em cada tipo de disciplina, por história

Variável	Participa das Equipes de Ajuda		Valor-p*
	Não (n=1114)	Sim (n=118)	
<i>Q1</i>			
Negligência	26 (2,33%)	4 (3,39%)	0,79
Castigo físico	39 (3,5%)	1 (0,85%)	
Castigo psicológico	222 (19,93%)	24 (20,34%)	
Tempo fora (exclusão)	15 (1,35%)	2 (1,69%)	
Retirar privilégios	78 (7%)	9 (7,63%)	
Método reparativo	271 (24,33%)	27 (22,88%)	
Explicação moral	463 (41,56%)	51 (43,22%)	
<i>Q2</i>			
Negligência	47 (4,22%)	1 (0,85%)	0,07
Castigo físico	56 (5,03%)	5 (4,24%)	
Castigo psicológico	153 (13,73%)	12 (10,17%)	
Tempo fora (exclusão)	29 (2,6%)	5 (4,24%)	
Retirar privilégios	85 (7,63%)	7 (5,93%)	
Método reparativo	368 (33,03%)	54 (45,76%)	
Explicação moral	376 (33,75%)	34 (28,81%)	
<i>Q3</i>			
Negligência	41 (3,68%)	2 (1,69%)	0,12
Castigo físico	64 (5,75%)	9 (7,63%)	
Castigo psicológico	140 (12,57%)	9 (7,63%)	
Tempo fora (exclusão)	46 (4,13%)	2 (1,69%)	
Retirar privilégios	131 (11,76%)	11 (9,32%)	
Método reparativo	279 (25,04%)	41 (34,75%)	
Explicação moral	413 (37,07%)	44 (37,29%)	
<i>Q4</i>			
Negligência	38 (3,41%)	4 (3,39%)	0,44
Castigo físico	115 (10,32%)	10 (8,47%)	
Castigo psicológico	251 (22,53%)	34 (28,81%)	
Tempo fora (exclusão)	39 (3,5%)	3 (2,54%)	
Retirar privilégios	131 (11,76%)	7 (5,93%)	
Método reparativo	202 (18,13%)	23 (19,49%)	
Explicação moral	338 (30,34%)	37 (31,36%)	

Fonte: Elaboração própria.

*Teste qui-quadrado

Podemos notar pela tabela que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para todas as histórias ($p < 0,79$; $p < 0,07$; $p < 0,12$ e $p < 0,44$).

8.3 Segundo objetivo: comparar se existem correspondências entre as formas de disciplina parental percebidas por adolescentes e suas participações em situações de bullying (como autor, alvo e espectador)

A análise evidenciou diferença significativa entre os escores de percepção da disciplina de educação parental entre os alunos que se autodenominaram, ao mesmo tempo, como ‘vítima, autor e espectador’. Esses tiveram menor pontuação em relação aos alunos que se classificaram como ‘vítima e espectador’, ‘somente vítima’, ‘somente espectador’ e ‘nenhum dos três’. Como se pode notar na tabela ‘vítima, autor e espectador’, apresentaram no primeiro quartil 12 pontos, e os demais entre 14 e 15 pontos. Em média, ou seja, 50% das respostas, apontam a mediana de 16 pontos alcançados por aqueles que se denominam ao mesmo tempo “vítima, autor e espectador” contraposto aos demais grupos que atingem 19 pontos como “mediana”. A seguir, a tabela 7 apresenta esses resultados.

Tabela 7 - Comparação do escore de disciplina de educação parental em relação à forma de intimidação

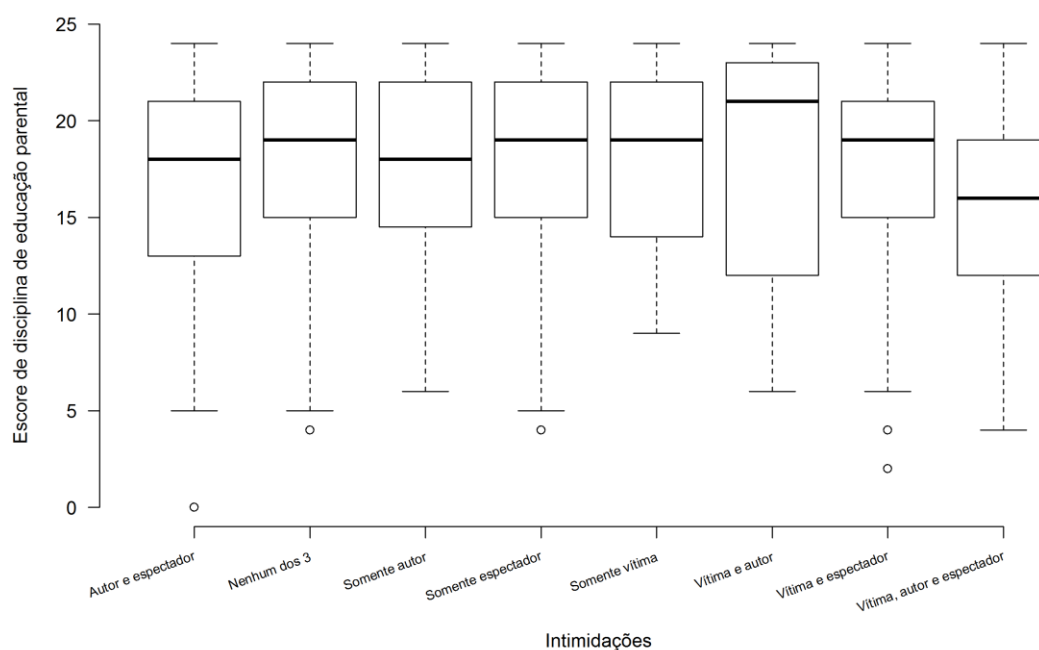
Intimidações	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p*	Pós teste de Dunn**
Autor e espectador	117	0	13	18	21	24	<0,01	ab
Nenhum dos 3	211	4	15	19	22	24		a
Somente autor	27	6	14	18	22	24		ab
Somente espectador	355	4	15	19	22	24		a
Somente vítima	45	9	14	19	22	24		a
Vítima e autor	18	6	12	21	23	24		ab
Vítima e espectador	203	2	15	19	21	24		a
Vítima, autor e espectador	256	4	12	16	19	24		b

Fonte: Elaboração própria.

Os dados encontrados também foram submetidos a um Pós Teste que só pode ser realizado quando temos mais de dois grupos – o Teste de Dunn. Como resultados, vemos que o grupo que se denomina ao mesmo tempo ‘vítima, autor e espectador’ (note-se que ele recebe pelo teste a letra “b”) se diferencia nas respostas dadas de quatro grupos (identificados pelo teste como letra “a”). São eles: ‘nenhum dos 3’; ‘somente espectador’; ‘somente vítima’, e finalmente, ‘vítima e espectador’.

Para melhor visualização, apresentamos o gráfico com tais resultados. Nota-se no gráfico que a menor mediana em relação a todos as outras formas de lidar com a intimidação é a “de autor, vítima e espectador” ao mesmo tempo, como já dissemos.

Figura 2- Escore de disciplina de educação parental - Intimidações



Fonte: Elaboração própria.

As demais formas de intimidações, ‘vítima e autor’, ‘somente autor’ e ‘autor e espectador’ não demonstraram evidência de diferença significativa em relação à disciplina de educação parental.

Passemos agora a analisar os resultados de alunos só vítima, só autor e só espectador em relação às respostas em cada tipo de disciplina, por história (quatro histórias do questionário). Os dados encontrados são apresentados na tabela 8.

Tabela 8 - Alunos só vítima, só agressor e só espectador x porcentagens de respostas em cada tipo de disciplina, por história

Variável	Intimidações			Valor-p*
	Somente autor (n=27)	Somente espectador (n=355)	Somente vítima (n=45)	
Q1				
Negligência	0 (0%)	10 (2,82%)	1 (2,22%)	0,19
Castigo físico	0 (0%)	5 (1,41%)	2 (4,44%)	
Castigo psicológico	5 (18,52%)	65 (18,31%)	8 (17,78%)	
Tempo fora (exclusão)	1 (3,7%)	1 (0,28%)	1 (2,22%)	
Retirar privilégios	3 (11,11%)	20 (5,63%)	6 (13,33%)	
Método reparativo	7 (25,93%)	98 (27,61%)	7 (15,56%)	
Explicação moral	11 (40,74%)	156 (43,94%)	20 (44,44%)	
Q2				
Negligência	1 (3,7%)	11 (3,1%)	3 (6,67%)	0,91
Castigo físico	2 (7,41%)	12 (3,38%)	1 (2,22%)	
Castigo psicológico	3 (11,11%)	40 (11,27%)	4 (8,89%)	
Tempo fora (exclusão)	1 (3,7%)	6 (1,69%)	1 (2,22%)	
Retirar privilégios	2 (7,41%)	22 (6,2%)	3 (6,67%)	
Método reparativo	11 (40,74%)	145 (40,85%)	14 (31,11%)	
Explicação moral	7 (25,93%)	119 (33,52%)	19 (42,22%)	
Q3				
Negligência	0 (0%)	13 (3,66%)	2 (4,44%)	0,83
Castigo físico	2 (7,41%)	18 (5,07%)	1 (2,22%)	
Castigo psicológico	3 (11,11%)	42 (11,83%)	6 (13,33%)	
Tempo fora (exclusão)	0 (0%)	10 (2,82%)	1 (2,22%)	
Retirar privilégios	3 (11,11%)	30 (8,45%)	6 (13,33%)	
Método reparativo	8 (29,63%)	100 (28,17%)	7 (15,56%)	
Explicação moral	11 (40,74%)	142 (40%)	22 (48,89%)	
Q4				
Negligência	0 (0%)	14 (3,94%)	1 (2,22%)	0,47
Castigo físico	5 (18,52%)	29 (8,17%)	3 (6,67%)	
Castigo psicológico	5 (18,52%)	74 (20,85%)	8 (17,78%)	
Tempo fora (exclusão)	2 (7,41%)	11 (3,1%)	0 (0%)	
Retirar privilégios	3 (11,11%)	28 (7,89%)	7 (15,56%)	
Método reparativo	4 (14,81%)	70 (19,72%)	8 (17,78%)	

Explicação moral	8 (29,63%)	129 (36,34%)	18 (40%)	
------------------	------------	--------------	----------	--

Fonte: Elaboração própria. *Teste qui-quadrado

Também não houve evidência de diferença entre os grupos. Porém, quem se denominou ‘somente autor’ não apresentou respostas em Q1 para negligência e castigo físico, o mesmo ocorrendo em Q3 e Q4 para negligência, como descrito na tabela 8. No entanto, negligência e castigo físico ocorreram com frequência baixa nos três grupos (“somente autor”, “somente espectador” e “somente vítima”) em Q1, Q2, Q3 e Q4, com exceção de castigo físico em (18,52%) das respostas dos ‘somente autores’. Também evidenciamos em Q2 que 25,93% dos ‘somente autores’ apontaram como forma de disciplina de educação parental a explicação moral, contra 33,52% dos “somente expectadores” e 42,22% dos “somente vítimas”, o que será discutido no próximo capítulo.

As duas últimas análises foram realizadas através do teste qui-quadrado, pois houve associações entre variáveis categóricas.

8.4 As variáveis: gênero, escolaridade e idade dos pais e a relação com a disciplina de educação parental percebida pelos alunos

8.4.1 Idade

Para responder ao nosso objetivo de comparar se haveria diferenças na percepção dos alunos cujos pais têm idades diferentes, fizemos a aglutinação dessas idades em dois grupos: de 14 a 29 anos e 30 anos ou mais.

Na comparação realizada do escore de disciplina de educação parental em relação à idade dos pais, verificou-se que existe uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0.01$) entre as duas faixas etárias. Notemos, pela tabela a seguir, que o grupo de 30 anos ou mais apresentou maior pontuação em relação aos mais jovens (14 a 29 anos).

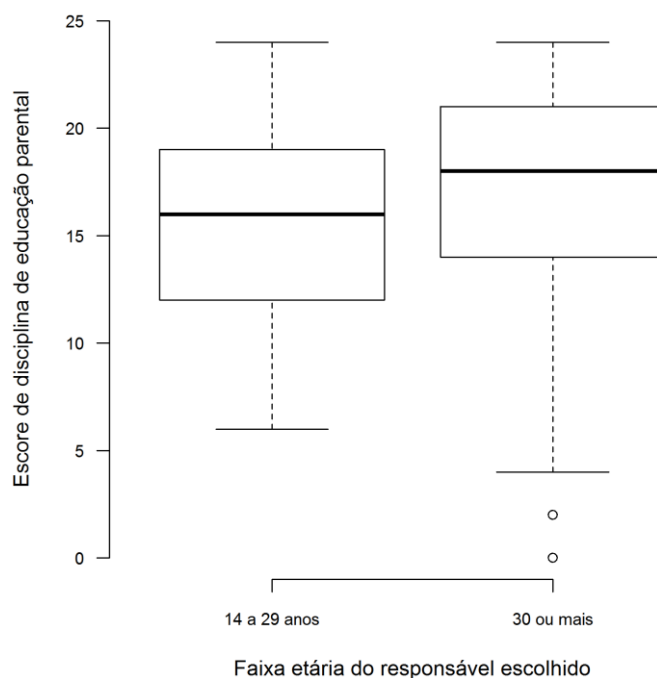
Tabela 9 - Comparação escore de disciplina e idade dos responsáveis

A idade do responsável que você escolheu:	N	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p*
14 a 29 anos	73	6	12	16	19	24	<0,01
30 ou mais	1159	0	14	18	21	24	

Fonte: Elaboração própria.

*Teste de Mann-Whitney

Esses mesmos resultados podem ser verificados com o auxílio da figura 3, a seguir.

Figura 3 - Escore de disciplina de educação parental - Idade

Fonte: Elaboração própria.

Novamente, pela figura 3 é possível constatar a diferença entre os dois grupos, observando-se os maiores escores no grupo de pais de 30 anos ou mais.

Passemos agora aos dados sobre escolaridade dos pais e sua relação com a percepção dos alunos sobre a disciplina de educação parental.

8.4.2 Escolaridade

Para responder ao nosso objetivo, que era saber se haveria uma correspondência entre a escolaridade dos pais e a percepção de seus filhos sobre a disciplina de educação parental, dividimos também em dois grupos os pais com ensino superior e aqueles que não têm ensino superior.

Pela tabela a seguir, podemos comprovar que os responsáveis que possuem ensino superior apresentaram pontuação maior em relação aos que não possuem e essa diferença é estatisticamente significativa ($p < 0.01$).

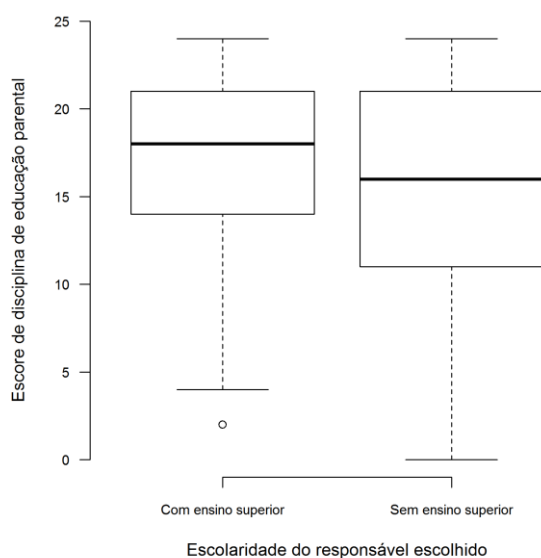
Tabela 10 - Escolaridade dos responsáveis

A escolaridade do responsável que você escolheu:	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p*
Com ensino superior	1104	2	14	18	21	24	<0,01
Sem ensino superior	128	0	11	16	21	24	

Fonte: Elaboração própria.

A visualização desses resultados também pode ser encontrada na figura 4, a seguir.

Figura 4 - Escore de disciplina parental - Escolaridade do responsável escolhido



Fonte: Elaboração própria.

E quanto às questões de gênero? Como responderam os filhos de pais, mães, transgêneros e outros? Passemos à apresentação descritiva e comparativa dos resultados.

8.4.3 Gênero

As alternativas de gênero do responsável foram: feminino, masculino e transexual/transgênero. Comparando os grupos estabelecidos, podemos notar, pela tabela 11, que os filhos responderam que quem apresenta uma disciplina de educação parental mais elevada são as mães, seguida pelos pais. Os menores escores foram encontrados entre aqueles que os filhos apontaram como transexuais e transgêneros.:

Tabela 11 - Alternativas de gênero

Gênero do responsável que você escolheu:	n	Mínimo	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máximo	Valor-p*	Pós teste de Dunn**
Feminino	901	0	15	19	22	24	<0,01	a
Masculino	319	2	12	17	21	24		b
Transexual / Transgênero	12	6	7	10,5	13,5	14		c

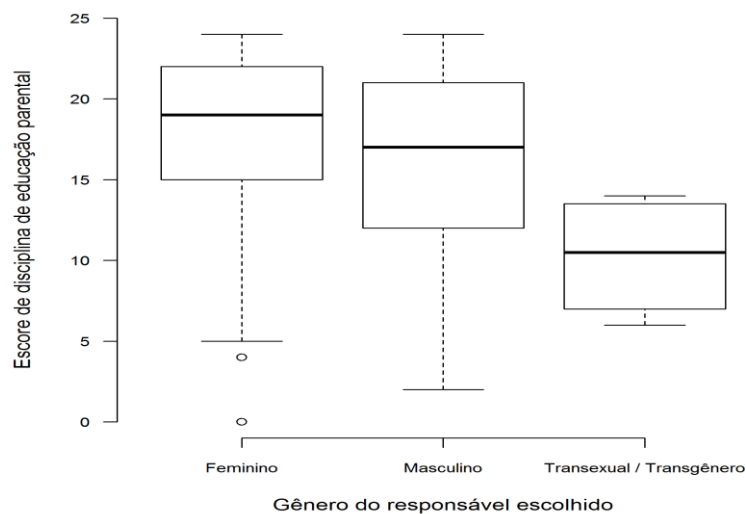
Fonte: Elaboração própria.

*Teste de Kruskal-Wallis

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

Para comparar a pertinência da diferença encontrada foi aplicado o pós teste de Dunn. Note-se que as letras apontadas na tabela (a, b e c) denotam essa diferença (já que letras diferentes atribuídas neste teste indicam diferença entre os grupos).

Segue a figura 5 para melhor visualização desses resultados.

Figura 5 - Escore de disciplina de educação parental - Gênero do responsável escolhido

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, os resultados apontam de maneira geral que não há diferença quando o questionário é respondido por participantes ou não de Equipes de Ajuda, mas a disciplina de educação parental é percebida de maneira diferente quando os responsáveis têm idade acima de 30 anos, têm nível superior e são mulheres. No entanto, esses dados precisam ser analisados e discutidos, o que será realizado no capítulo imediato.

9 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Como vimos no capítulo anterior, a primeira de nossas análises foi a de buscar a confiabilidade do questionário utilizado. Vimos que o alfa se apresentou abaixo do esperado. Contudo, não tínhamos o objetivo de validar o instrumento e acreditamos que o alfa tenha ficado abaixo por termos no questionário situações e contextos diferentes de educação, e a maneira dos pais disciplinarem muda conforme a situação, interferindo na correlação entre as respostas das pessoas a cada item. Por exemplo, no questionário original constava uma questão que envolvia uma pessoa da família – a sogra: “Você vai visitar a avó de seu filho e pede a ele que não jogue bola dentro da sala, de repente se dá conta que ele corria de um lado para o outro e quebrou a porcelana preferida da sua sogra. O que fazer?”

Alteramos na adaptação que fizemos para o Brasil para avó (mãe da mãe), o que pode interferir na maneira dos pais disciplinarem o filho(a), pois na primeira situação estaria utilizando de uma disciplina na casa da sogra e na outra na casa da própria mãe. Segue a questão adaptada ao Brasil: “Você vai visitar a avó de seu filho e pede a ele que não jogue bola dentro da sala, de repente se dá conta que ele corre de um lado para o outro e quebrou a porcelana preferida da avó. O que fazer?”

Outra diferença realizada por nós que pode explicar o alfa menor é o fato de termos transformado o questionário em heteroinforme, e a questão que envolvia a avó foi tirada, pois percebemos que essa relação de avó-neto(a), parece interferir nas estratégias de educação utilizada pelos pais.

Um outro dado que verificamos foi que nas situações que envolviam alimentação, os pais demonstraram no primeiro e segundo piloto não utilizarem disciplinas de educação, como por exemplo “tempo fora”, o que utilizaram quando não se envolvia situações de alimentação. No primeiro piloto, na situação: “Você vai ao supermercado do bairro para comprar pão e leite com seu filho(a). Então, o proprietário, que é seu conhecido, avisa que seu filho(a) roubou um chocolate. O que faz?” a alternativa a seguir que envolve alimentar-se junto à família não foi assinalada por nenhum de nossos participantes naquele momento da pesquisa piloto. A alternativa: “Nesse dia coloca o filho(a) para comer separado da família para refletir sobre o que fez”, se relaciona ao tipo de disciplina parental “tempo fora”. Ainda na pesquisa piloto, porém em sua segunda amostragem, nas questões: “Depois de um longo dia de trabalho, chega em casa cansada e ainda tem que organizar os cômodos e fazer o jantar. Já muito tarde, está indo para a cama e passa pelo quarto do(a) filho(a), vê a toalha molhada em cima da cama, lanche e refrigerante pelo chão e ele(a) no celular o tempo todo. O que você faz?” novamente,

a alternativa “Durante o jantar, fica completamente calada, ignorando o(a) filho(a) para que ele(a) entenda que foi errado o que fez”, que caracteriza o “tempo fora”, também não contou com respostas dos participantes.

Outra questão: “Você mora ao lado de uma casa em construção e sempre pede a seu filho(a) que não mexa em nada no terreno do vizinho. Mas ele(a) e seus amigos(as) entram na construção e pisam num cimento molhado deixando marcas e estragando o que havia sido feito. No outro dia, você fica sabendo pelo dono da construção o que aconteceu. O que fazer?”, também não recebeu nenhuma resposta à alternativa “obrigo a ficar no quarto e fazer suas refeições ali enquanto ficarmos na cozinha para que possa pensar muito no que fez”.

Esses dados podem nos indicar que os diferentes contextos de educação nas quatro questões do questionário interferiram na correlação das respostas para que o alfa fosse abaixo do esperado.

Passemos agora a analisar o que encontramos como respostas a nossos objetivos nesta investigação.

Algumas questões desse estudo, como as variáveis gênero, escolaridade, idade dos pais e bullying em relação aos estilos de educação parental vêm sendo pesquisadas por outros autores. Os dados encontrados nessa atual pesquisa corroboram os demais, o que será descrito mais adiante. No entanto, as questões que relacionam a percepção dos adolescentes sobre a disciplina de educação parental em relação a autor, vítima e espectador e em relação à quando esses adolescentes são ou não membros de Equipe de ajuda, trazem dados inéditos que analisaremos a seguir.

Para responder ao nosso problema de pesquisa, o objetivo que nos norteou foi verificar as possíveis diferenças entre a percepção da disciplina de educação parental por participantes dos SAIs (no nosso caso, o tipo de SAIs é o que chamamos de Equipes de Ajuda) e não participantes.

Os dados demonstraram que os adolescentes que participaram e não participaram de Equipes de ajuda não têm uma percepção diferente sobre a disciplina de educação parental. Uma das possibilidades de interpretação desse dado é o fato de que tivemos um número de participantes de equipes de ajuda bastante reduzido. Porém, este resultado nos levou a pensar sobre uma crença recorrente da escola quando se acredita que a construção dos valores morais é função da família. Está correta essa afirmação ao nos referirmos à família como um dos contextos da vida das crianças e adolescentes e, portanto, sim, é importante na formação dos

valores morais, mas não é a única instituição responsável por essa tarefa. Segundo Magro e Trevisol (2014), “os valores se constituem pelas trocas estabelecidas com o mundo”.

Ao nos referirmos à construção dos valores morais, é preciso que consideremos todos os espaços de constituição de uma identidade que terá ou não valores morais como centrais para as suas ações. Assim, pais, irmãos, professores e colegas participam dessa construção. Façamos de cada um de agora em diante, para que possamos entender os dados que obtivemos para nosso primeiro objetivo e a responsabilidade de todos na busca do que mais desejamos, os valores morais como o respeito, a solidariedade, a justiça e tantos outros constituídos por uma educação que prima pela assertividade, pelos afetos, pela supervisão e limites estabelecidos com quem é de direito.

Começamos pela família; segundo Vinha e Tognetta (2013), esta instituição é responsável por uma educação informal. Inicia-se desde que o indivíduo nasce e aos poucos vai se relacionando com as pessoas com quem convive na casa e na comunidade em que está inserido: ocorre, portanto, a socialização primária (SAVATER, 2005). Neste espaço privado se aprende a diferenciar o certo do errado, visto que nestas relações, primeiras, assimétricas, os pais detêm a autoridade e seus papéis (mãe, pai, irmão) se conservam. Como vimos no quadro teórico deste trabalho, os pais não deixam de ser pais diante de um conflito, o mesmo não acontecendo com um colega, por exemplo.

A família, nas palavras de Kreppner (2000), “tem impacto significativo e forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir suas relações sociais”. E ainda, no ambiente familiar a criança aprende a administrar e resolver os primeiros conflitos e a lidar com as diversidades e adversidades da vida (WAGNER; RIBEIRO; ARTECHE; BORNHOLDT, 1999). Ainda segundo Vinha (2018), “a família atua com valores individuais, como o cuidado, a solidariedade, a generosidade e a bondade, a proteção aos seus [...] educa com os valores presentes em sua comunidade, bairro, religião”.

Pesquisas citadas em capítulo anterior também confirmam a importância da família na formação moral de crianças e adolescentes, no entanto, apenas essa instituição não é determinante nessa formação. Nossos resultados confirmam essa afirmação: apontam que não há diferença significativa na percepção dos filhos sobre a disciplina de educação parental entre alunos participantes e não participantes de Equipes de Ajuda.

Se não encontramos diferenças significativas na percepção da disciplina de educação parental entre esses grupos temos que reconsiderar a crença da escola de que a família é a única

responsável pela construção dos valores morais. Isso porque boa parte dos alunos que participam da formação das Equipes de Ajuda já apresentam habilidades pessoais que foram percebidas pelos colegas e por isso foram eleitos, o que vai sendo aprimorado nas formações. Mas há aqueles que não têm esse perfil e que terão a oportunidade de construí-lo na formação, e assim desenvolver as características necessárias (AVILÉS MARTÍNEZ, 2018). Se os alunos participantes de Equipes de Ajuda não percebem uma diferença na disciplina de educação dada pelos seus pais da mesma forma que os não participantes, mesmo tendo sido escolhidos por apresentarem características de confiança, respeito, justiça entre outros valores, como explicar? Os dados de nossa investigação parecem, assim, apontar que a família não é a única responsável pela construção desses valores. Assim, a escola tem uma grande responsabilidade na educação de nossos jovens.

Diferente do que muito se pensa atualmente, o bom desempenho do aluno, tanto em questões acadêmicas como na construção dos valores morais, não depende apenas de uma “boa” dinâmica familiar e que seja “estruturada”¹⁹ (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Nas palavras de Aquino (1996 p. 98),

É impossível negar, portanto, a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito. Uma coisa é aceitar que o que ocorre no ambiente familiar é importante, e outra, bastante diferente, é acreditar que é determinante e irreversível.

Assim, como a família não é a única instituição com a complexa tarefa de educar moralmente, passemos a discorrer sobre a Escola, a qual fazendo de maneira intencional ou não, também participa da construção dos valores de nossos meninos e meninas, como aponta os dados deste estudo.

Se a família é responsável pela socialização primária, cabe a escola inserir crianças e adolescentes no espaço coletivo. Será a escola que possibilitará a passagem do âmbito privado para o público quando as relações serão vivenciadas de maneira diferente, já que neste contexto elas podem romper os vínculos, o que não ocorre na relação privada, como já salientamos anteriormente. Para Vinha (2018), “a educação escolar deve ampliar o universo da criança, apresentar o mundo, as culturas, defendendo os valores socialmente desejáveis”.

¹⁹ Importante nos remeter a Gabó (2013) quando reitera, como já apontamos em capítulo anterior, que o termo “estruturado” traz uma conotação negativa ao se fazer referência às famílias que não correspondem ao modelo tradicional (família nuclear).

A escola possibilita o diálogo com o outro numa convivência mais democrática e num exercício constante de coordenação de perspectivas. Segundo Dedeschi e Licciardi (2012), a escola precisa conscientizar-se de que alunos que vem de um ambiente familiar que não ofereça estímulos adequados ao seu desenvolvimento podem encontrar no espaço escolar importantes oportunidades para superarem as adversidades, já que poderão vivenciar relações mais harmônicas. Pesquisa realizada por Resende (2017) reafirma a importância de um clima positivo na escola, favorecendo as relações e que este não é determinado pelo estilo de educação parental, mas sim pelos docentes, visto que o determinante do clima na escola são as relações vividas em seu interior. O autor também salienta que professores com estilo apoiante e democrático são os que mais favorecem um clima positivo.

Ainda nos remetendo à importância da escola como participante importante da educação moral, citemos o estudo realizada por Moreira, Camino e Rique (2015), que tiveram como objetivo comparar a qualidade do julgamento moral de 222 adolescentes de 14 a 17 anos, nos anos de 1996 e 2011.

As reflexões propostas neste estudo se referiam às mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro entre as décadas de 1970 e 2000, em que a educação moral foi inserida no currículo educacional brasileiro pelo Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969, que tornou obrigatória no ensino básico a disciplina de Educação Moral e Cívica e outras. No momento do estabelecimento do Decreto-Lei acima mencionado, o Brasil vivia sob o domínio de um regime militar, período de suspensão da democracia, da liberdade civil e do respeito aos direitos humanos.

Nesse contexto, a formação dos jovens não os preparava para agir na sociedade de maneira crítica; era exatamente o oposto, já que o decreto representava uma ferramenta utilizada pelo Estado para orientar a conduta individual e grupal, sendo a ideia de moral ligada ao princípio da obediência, ou seja, o uso da moral heterônoma como sendo o modo mais adequado para a formação do cidadão.

No ano de 1993 se iniciaram modificações no currículo, a partir do Decreto-Lei nº. 8.663 (BRASIL, 1993), que excluiu a obrigatoriedade do ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, e Estudo dos Problemas Brasileiros. Em 1996, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) estabeleceu-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB com a finalidade de reformular o currículo educacional, direcionando o ensino básico para a formação da cidadania, com base no pensamento crítico, e estabelecendo metas a serem cumpridas para melhorar a qualidade da educação.

Após o estabelecimento da LDB (lei de diretrizes e base) e dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as discussões sobre a formação da cidadania e sobre as questões morais e éticas passaram a ter maior atenção por parte dos programas educacionais desenvolvidos pelo governo federal brasileiro. A grande questão desse estudo citado foi verificar se a partir da mudança do contexto e a compreensão da importância da moral, houve diferenças na qualidade do pensamento moral dos adolescentes.

Tendo como suporte a teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, o estudo, ao comparar o julgamento pós-convencional (Estágio 5) mostrou que a média desse estágio para os adolescentes de 2011 foi superior e significativamente diferente da média desse estágio para os adolescentes de 1996. Os autores atribuíram as diferenças encontradas, principalmente no que diz respeito ao uso de julgamentos de Estágio 5 para os adolescentes de 2011, à mudança na política educacional do Ensino Médio ocorrida em 1996, com a Lei nº. 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Portanto, essa pesquisa reitera o quanto o ambiente escolar e suas formas de educação podem impactar o desenvolvimento moral dos alunos²⁰.

Quando se oferece, na escola, espaços para que a vivência do cuidado, do respeito, da ajuda aconteça, torna-se possível a educação para os valores morais. Essas ações são características do trabalho que se desenvolve em escolas brasileiras e fora do Brasil com os Sistemas de Apoio entre Iguais. Tognetta (2015) reitera que diferentes pesquisas têm mostrado que se promove o bem a si mesmo quando se faz o bem ao outro, e ainda, programas de socialização incentivam a tomada de perspectiva do outro e a empatia, favorecendo relacionamentos mais satisfatórios. Segundo Batson *et al.* (2002), crianças e adolescentes que participam de programas de altruísmo fortalecem a empatia em relação a uma pessoa que necessita de ajuda.

O espaço aberto na escola para esse trabalho e a formação dos alunos para a atuação entre iguais possibilitou mudanças. Piaget atribuiu, aos pares, força fundamental para a adesão à moral desde que a criança é pequena, e Menin (1996, p.54) enfatiza “o grupo de iguais, ou seja, a convivência de crianças com outras crianças é um dos melhores espaços para a construção da moralidade”.

²⁰ O fato é que não podemos desconsiderar aqui, a importância e atualidade dessa questão apontada pela pesquisa citada para o contexto brasileiro em que estamos vivendo hoje. No mínimo, o fato de o governo brasileiro apresentar a possibilidade de retorno a métodos militares em escolas do país nos traz uma grande preocupação. O decreto governamental está disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 12 jan. 2019.

Como vimos, o critério para escolha dos alunos que serão membros de Equipes de ajuda (os SAIs implantado no Brasil) não é aleatório e nem por amizade, mas pelo valor da confiança. Para isso é realizado um trabalho criterioso para se chegar à escolha. Além do mais, a implantação desse trabalho requer um plano de convivência intencional, estruturado, em que, primeiramente, são formados os gestores e professores. Somente após a capacitação da equipe da escola, onde os alunos recebem formação sobre bullying, cyberbullying e Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) e, posteriormente, sobre como atuar, é que estes meninos e meninas se sentirão instrumentalizados para agir.

O fato é que a importância das Equipes de Ajuda é dada pela necessidade de que as relações entre pares sejam consideradas na escola. Contudo, ao nos referirmos aqui à relação entre pares não negamos a importância da relação com a autoridade (professor ou pais); a questão que devemos considerar é o tipo de respeito que se estabelece com essa autoridade. Muitas vezes essa relação se baseia no respeito unilateral, numa mistura de medo e amor, como já descrevia Piaget. Certamente, tal respeito é necessário na heteronomia, porém a autoridade precisa ir minimizando seu “poder”, para que esse misto de amor e medo, com o desenvolvimento, não represente mais o medo de ser castigado, mas de não querer decair aos olhos daquele (autoridade) que admira e confia. Assim, a autoridade não se dá por imposição, mas por escolha (TOGNETTA; DAUD, 2017). A relação com a autoridade sempre será assimétrica, mas deve ser pautada no respeito mútuo e não na obediência: se for com base nessa última será garantida apenas na presença dela ou no medo do castigo. Isto posto, a maneira que os adultos na escola se relacionam com os alunos será importante para o favorecimento ou não de um clima positivo na comunidade educativa.

Uma pesquisa por nós realizada, De Nadai e Tognetta (2017), confirma a importância da instituição escolar: perguntamos às famílias de alunos participantes de equipe de ajuda se “observaram mudanças positivas nos filhos (as) em casa, na relação com a família, depois de participar como aluno dessa forma de protagonismo”. 92,85% responderam que observaram muitas mudanças, 7,14% pouca mudança. Para a questão: “Sinto que meu filho/filha tem se relacionado melhor com os colegas na escola depois que começou a participar das Equipes de Ajuda”, 78,57% responderam muito e 17,85% pouco. Esses dados demonstram que apesar da dinâmica familiar e disciplina de educação parental utilizada pelos pais, a escola contribuiu significativamente para o desenvolvimento moral de seus alunos, em especial quando favoreceu espaços de convivência entre pares.

Desta forma, família, escola – considerando seus educadores e os pares – são de fundamental importância para a formação moral de crianças e adolescentes e a parceria entre elas é o que mais resultados positivos pode trazer para essas relações.

9.1 E quanto à participação em situações de bullying X percepção da disciplina de educação parental?

Passemos agora à análise do segundo objetivo desse estudo, que foi comparar se existia correspondência entre as formas de disciplina de educação parental percebida por adolescentes e suas participações em situações de bullying (como alvo, autor e espectador).

Os dados da amostra apontaram que somente quem se denominou ao mesmo tempo “vítima, autor e espectador” apresentou escore menor de disciplina de educação parental em relação aos grupos “vítima e espectador”; “somente vítima”; “somente espectador” e “nenhum dos 3”. Apesar de não termos a identificação de cada disciplina de educação parental para cada forma de intimidação, podemos afirmar que quem está completamente envolvido em situações de bullying, vivenciando-as plenamente, tem a percepção de que seus pais têm mais dificuldades de serem assertivos e responsivos como os demais se veem na situação desses adolescentes.

A literatura e as pesquisas apontam que as estratégias utilizadas pelos pais para educar seus filhos(as) podem ser fatores de proteção ou risco. A proteção se traduz por supervisão, apoio, afeto, comunicação construtiva, estabelecimento de limites, além de aceitação por parte dos pais das dificuldades, diferenças e aparências dos filhos, o que diminui as chances de envolvimento em situações agressivas e comportamentos violentos, já que há uma relação mais democrática entre os membros da família, abrindo maior possibilidade ao diálogo (BIBOUNAKOU *et al.*, 2013; LEE, 2011; GEORGIU; FANTI, 2010; CHAUX; MOLANO; PODLESKY, 2009).

Meninos e meninas que vivenciam situações de bullying e que participam dessa forma de violência e se veem tanto quanto autor, vítima e espectador identificaram uma educação parental que vai na contramão do que foi descrito anteriormente. Sabe-se que a disciplina de educação parental rígida que faz uso de castigos físicos é um fator de risco para condutas agressivas. Baldry e Farrington (2000) realizaram uma pesquisa entre os estilos parentais e as características individuais no comportamento de bullying de 113 meninas e 125 meninos com

idade entre 11 e 14 anos em uma escola de Roma. Os resultados indicaram que os filhos de pais autoritários tendem a ser mais agressivos.

No entanto, Tognetta (2015) nos remete a uma reflexão, ao nos referirmos aos personagens dessa trama: é preciso pensar enquanto “estados de vitimização”. Assim, pode-se vivenciar todos os personagens envolvidos; isso significa que não se pode tratar como causa e consequência determinada disciplina de educação parental e a participação como um dos envolvidos na intimidação. A pesquisa de Baldry e Farrington (2000) nos remete ao fato de que pais autoritários pressupõem filhos com comportamento agressivo, no entanto, pais que se ocupam de uma supervisão, afetos excessivos – superproteção e controladores – também são preditores de participação em situações de bullying (GEORGIU, 2008; GEORGIU, FANTI, 2010).

Quem são os autores? Por que é tão difícil se sensibilizar com a dor do outro? Para Tognetta (2010), a dificuldade de se sensibilizar com a dor do outro se soma à incapacidade de enxergar o par como alguém que é digno de respeito. Assim, La Taille (2006) reitera que é na conjunção destas duas características que está o indicativo da falta de sensibilidade moral de quem agride em situação de bullying. Ainda segundo La Taille (2007), “para procurar adquirir pontos positivos ao olhar dos outros, para manter sua ‘fama de mau’ [...] o autor “é desprovido de senso moral, ou tem senso moral demasiado fraco” (46).

Fekkes, Pijpers e VerlooveVanhorick (2005) constataram que são esses meninos que mais apresentam dificuldades em 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, confirmando, assim, diversas pesquisas que sugerem a maior prevalência longitudinal de ansiedade, depressão e dificuldades de ajustamento social nos agressores do que nos demais. 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 (BOSWORTH; ESPELAGE; 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 *et al.* (1999), no entanto, as condutas agressivas seriam representativas de estratégias adaptativas assumidas diante de situações moralmente conflituosas. Portanto, necessitam de ajuda, pois para se sentirem valorizados precisam menosprezar e humilhar o outro, sua hierarquia de valores encontra-se invertida, desta forma sua representação de si não é positiva.

Já as vítimas apresentam dificuldades em estabelecer amizades (OLWEUS, 1993). Possuem uma representação de si empobrecida, falta valor de si, mais de aspectos afetivos do que morais (TOGNETTA; ROSÁRIO; AVILÉS, 2013). São eles que mais têm dificuldades em perceber suas próprias emoções, mas o fazem em relação aos outros. Tognetta (2015) nos diz que as vítimas “mesmo que *temporariamente*”, não têm força para lutar contra o que sofrem porque se veem diferente. Retornando ao termo por nós destacado propositalmente – *temporário* – pois a posição de vítima pode ser entendida como *estado*, pois pode-se superar essa condição de alvo de bullying ou mesmo se colocar na posição de autor ou espectador (TOGNETTA, 2015).

Diante dos dados que esses estudos nos trazem fica evidente a importância da rede de relações que nossas crianças e adolescentes convivem, a família, a escola, os pares e a sociedade, todas com funções importantes na educação e construção dos valores morais do ser humano.

E quando tratamos de “somente vítimas”, “somente autores e “somente espectadores”?

Como vimos pela análise estatística não houve diferença significativa na percepção dos adolescentes quanto à disciplina de educação parental exercida pelos pais na visão de quem se autodenominou “somente autor”, “somente espectador” e “somente vítima”.

Interessantemente, todos tiveram a percepção de pouca utilização de “negligência” e “tempo fora” para as quatro histórias, e porcentagem alta da utilização de “explicação moral” e “método reparativo”. Percebemos que para a disciplina de educação parental “castigo psicológico”, em todas as histórias a porcentagem foi equivalente para autor, espectador e vítima. Em outras palavras, percebemos, ainda que qualitativamente, que esta categoria de disciplina é a que se manteve com porcentagens de respostas muito próximas para todas as histórias. Para facilitar nossa análise, organizamos o quadro a seguir, que nos permite constatar essa proximidade.

Quadro 4 - Alunos só vítima, só agressor e só espectador x porcentagens de respostas em cada tipo de disciplina, por história - Intimidações

	Somente autor	Somente espectador	Somente vítima
Q1 Castigo psicológico	5 (18,52%)	65 (18,31%)	8 (17,78%)
Q2 Castigo psicológico	3 (11,11%)	40 (11,27%)	4 (8,89%)
Q3 Castigo psicológico	3 (11,11%)	42 (11,83%)	6 (13,33%)
Q4 Castigo psicológico	5 (18,52%)	74 (20,85%)	8 (17,78%)

Fonte: Elaboração própria.

Deixamos para apresentar esse dado neste capítulo em função de ser o que mais nos chamou a atenção para explicar a percepção da disciplina de educação parental encontrada entre os participantes de nossa amostra. Muitas crianças e adolescentes são educados com castigo físico e psicológico. São formas que os pais utilizam para educar seus filhos e consideram que estão agindo corretamente, no entanto, são formas de violências contra os menores e estes precisam ser protegidos.

Os castigos físicos e suas consequências são mais estudados e mais visíveis, porém o castigo psicológico, segundo Brodski (2010), ainda é pouco estudado. Em pesquisa realizada por esse autor com universitários foi encontrada correlação negativa entre castigo psicológico e autoestima, afeto positivo e satisfação de vida. Ainda, segundo Brodski, esse tipo de violência não tem limites culturais, sociais, ideológicos ou geográficos e está envolvido por um pacto de silêncio, o que torna mais difícil a percepção e diagnóstico (ABRANCHES; ASSIS, 2011). São considerados castigos psicológicos as humilhações públicas, exposições, exclusões, gritos, ameaças, ridicularização, o que pode ocorrer tanto na família como também na escola.

Adultos muitas vezes acreditam que corrigir uma criança ou adolescente de algo que fez errado na frente de outras pessoas seja uma boa forma de educar, e não têm consciência das consequências desastrosas dessa atitude: fazem dessa forma reproduzindo a maneira que foram educados ou, muitas vezes, por estarem passando por problemas emocionais ou conflitos na família, falta de recursos econômicos e não conhecerem formas de disciplina positiva (BRAGA; DELL'AGLIO, 2012).

Passemos ao objetivo de comparar as variáveis de gênero, escolaridade e idade dos pais e a disciplina de educação parental percebida pelos alunos.

9.2 Gênero, escolaridade e idade dos pais X disciplina de educação parental

Atualmente, as investigações sobre disciplina de educação parental apontam que a idade (SMITH; CHIAPPONE; WILSON, 2017), o gênero (HALLERS-HAALBOOM *et al.*, 2015) e a escolaridade dos pais (THEUNISSEN; VOGELS; REINEVELD, 2014) interferem nas estratégias utilizadas pelos mesmos na educação de seus filhos (as).

Os dados de nossa investigação evidenciaram que, em relação ao gênero do responsável, as mães obtiveram maior pontuação. Pesquisas anteriores constataram que há maior destaque ao papel da mãe no que diz respeito ao envolvimento dos filhos(as) em situações de intimidação. Nas relações com vínculos frágeis em relação à figura materna os filhos tendem a envolver-se em situações de violência com mais frequência. Esse fato pode estar associado à saúde psicológica da mãe, o que afetaria a qualidade da interação mãe/filho (SHETGIRI; LIN; FLORES, 2013; GARNER; HINTON, 2010; FINKELHOR *et al.*, 2009; NICKERSON; MELE; PRINCIOTTA, 2008).

Diante de situações dessa natureza, mais uma vez verificamos a importância de outros contextos para a saúde psicológica de nossas crianças e adolescentes, por exemplo, a escola pode ser o único lugar que propicie relações mais seguras e saudáveis.

Albuquerque (2016), salienta que os pais tendem a educar seus filhos(as) com as mesmas estratégias com que foram educados, portanto recriam a disciplina de educação parental que foram educados enquanto filhos (WEBER *et al.*, 2006). No entanto, ao se comparar as figuras de pai e mãe, Vitali (2007 *apud* Weber *et al.*, 2006) evidencia a figura materna como aquela que mais contribui na educação dos filhos(as): há maior envolvimento do que em relação ao pai e, desta forma, a mãe está mais associada aos cuidados e segurança e o pai à aplicação da disciplina (GOMES, 2013).

No entanto, não podemos desconsiderar as mudanças na organização da família e nas funções exercidas pelas figuras maternas e paternas no contexto atual, já que segundo Wagner (2002 *apud* GRZYBOWSKI; WAGNER, 2007), “os pais estão cada vez mais mostrando interesse em assumir a responsabilidade na educação dos seus filhos, construindo, desta forma, um maior envolvimento parental com os mesmos”.

A menor pontuação para esse item foi atingida entre os pais apontados pelos filhos como transexual/transgênero. Antes da discussão dos dados consideramos importante uma diferenciação. O termo família homoparental se refere às famílias compostas por pessoas do mesmo sexo que possuem uma relação afetiva (orientação sexual), porém essa terminologia

(homoparentalidade) não abarca a parentalidade exercida pelos transexuais, que estaria ligada à mudança de sexo. Neste sentido, a pessoa nasce com um corpo biológico masculino, por exemplo, mas se vê e se sente como mulher, o que apresenta especificidades na construção de sua identidade e, portanto, nas relações que estabelece com filhos (função materna ou paterna)²¹.

Consideramos as singularidades das questões apresentadas, mas, nesse estudo, para o item Transexual/Transgênero, estaremos contemplando o termo mais conhecido – família homoparental para abarcar todas as identidades dos pais (transexuais/transgênero e homossexualidade) (ZAMBRANO, 2006).

Reconhecendo os preconceitos, as novas configurações de famílias, e a homofobia, devemos considerar que não são as organizações de famílias homoparentais que estão vinculadas à disciplina de educação parental, mas os impactos da estigmatização e homofobia nas experiências dessas famílias, já que os estudos demonstram que é a capacidade de cuidar e a qualidade do relacionamento com os filhos o determinante da boa parentalidade, e não a orientação sexual dos pais (ZAMBRANO, 2006).

Desta forma, os resultados aqui encontrados podem ser reflexo de uma sociedade e de uma escola que prima por uma normatização, que delimita em seu cotidiano os espaços de meninos e meninas, evidenciando as diferenças e as funções que a sociedade impõe como a “correta”. Portanto, as maiores dificuldades para as famílias homoparentais na educação de seus filhos(as) são as questões sociais que são impostas e podem ter repercussões negativas no desenvolvimento da criança e nas relações estabelecidas. Nesse sentido, as famílias homoparentais lidam com dificuldades diferentes das sentidas pelas famílias heterossexuais, assim, é importante avaliar o modo como isto influencia as experiências de paternidade e simultaneamente de que forma a falta de compreensão/discriminação de que podem ser alvo por parte dos pares e sociedade pode afetar as relações, a disciplina de educação parental, a saúde e desenvolvimento das crianças/adolescentes e suas famílias.

Agora nos reportando à escolaridade dos pais, diversos estudos apontam que quanto maior a escolaridade dos pais a disciplina de educação parental será mais assertiva e responsiva, no entanto, podemos direcionar esses apontamentos não apenas ao grau de escolaridade. Pautando-nos em Piaget (1932/1994), sabemos que é na relação com o meio e as oportunidades que temos de interações que desenvolvemos estruturas que favorecem o “se colocar no lugar

²¹ A função paterna ou materna não está associada necessariamente ao sexo biológico.

do outro” que indicam reciprocidade e descentração, o que favoreceria relações entre pais e filhos mais pautadas no respeito mútuo. Outro fato é que, muitas vezes, pais com baixa escolaridade acabam por ter sobrecarga de trabalho tanto fora do lar como neste, e a educação acaba por passar pela negligência (SHETGIRI; LIN; FLORES, 2013; SHETGIRI *et al.*, 2012; LEMSTRA *et al.*, 2011; ANALITIS *et al.*, 2009). Num estudo realizado por Calderón (2012), há relação também entre a escolaridade e a empatia: quanto maior a escolaridade dos pais, há maior resposta empática por parte dos filhos, o que segundo a autora, poderia estar relacionado ao papel da escola, mais uma vez mostrando a importância desta instituição.

Em relação a idade dos pais, nossos resultados apontaram que os pais que possuem 30 anos ou mais tiveram maior pontuação, indicando que esses se utilizam de disciplina de educação parental mais evoluída, ou seja, mais assertiva e responsiva.

Pesquisa realizada por Silva e Silva (2014) corrobora nosso estudo. Aponta que pais em idade produtiva apresentam com os filhos maior vínculo afetivo e diálogo, além de considerarem que são referências seguras para eles. Pais acima dos 30 anos demonstraram maior preocupação no estabelecimento de limites e a importância dos valores a serem construídos para que os filhos possam enfrentar as demandas do mundo atual.

Ainda na pesquisa de Silva e Silva, os pais percebem que o desenvolvimento e maturidade dos filhos não depende somente dos valores adquiridos em casa, mas, também, das influências de outros ambientes como, por exemplo, a escola e a rede de amigos. A educação e a saúde são preocupações referidas por todos os pais em idade madura.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados dessa pesquisa e outras citadas ao longo desse trabalho apontam para a importância de toda comunidade educativa na atuação e prevenção de um fenômeno complexo e cruel como o bullying e outros problemas de convivência. Da mesma forma, os Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) têm se mostrado eficientes na prevenção e intervenção junto às vítimas, autores e espectadores, mas, para que assim o seja não há como negar o trabalho e a necessidade de que professores sejam formados. Segundo Avilés Martinez, “a prevenção do bullying tem que ser um empenho consciente por parte de todos que convivem na comunidade educativa” (p. 1, 2018).

Ao nos referir a uma forma de violência tão perniciosa como o bullying, exige-se um repensar prévio e preventivo sobre a educação primária que se inicia na família, se estende à escola, como aquela que insere o aluno no coletivo e amplia o horizonte de inserção no mundo e na sociedade. Portanto, falemos de família e escola e não mais família ou escola.

Diante disso, que espaços escola e família têm oferecido para que nossos meninos e meninas construam uma representação positiva de si, que se vejam como alguém de valor e se sintam pertencentes ao ambiente que convivem, onde as diferenças sejam aceitas e a diversidade trabalhada nesses dois contextos de educação? Como a família e a escola olham para seres humanos em desenvolvimento? O que dizem a cada um e a todos? Será preciso, primeiramente para que possam se conhecer, se perceber no mundo que os cercam e se respeitar, pois só assim irão olhar o outro com respeito, e como dizia Maturana: “Respeitar o outro como legítimo outro”.

No entanto, para nós, os profissionais da instituição escolar, cabe educar os pais, pois muitas vezes, sem saber como conduzir as situações, acabam por negligenciar, se tornando mais um risco para nossos adolescentes.

Segundo Vieira Mendes e Guimarães (2009), muitas vezes os pais falham em perceber e identificar mudanças no comportamento dos filhos e até mesmo identificar em suas casas instrumentos como armas utilizadas em violência dura, e também não percebem que os filhos são alvos e sofrem constantes humilhações e agressões ou mesmo que são aqueles que agredem.

Os pais, em sua maioria, não possuem conhecimento das consequências da disciplina de educação parental utilizada e acabam por reproduzir aquelas com as quais foram educados. Muitas vezes gostariam de fazer diferente, mas não conhecem outro caminho.

Na escola, de certa forma, há um investimento, ainda que incipiente no Brasil, com trabalhos de convivência. Nosso grupo de pesquisa, contando com os três eixos (citados no

início desse estudo), tem realizado a implantação de Planos de Convivência em diversas escolas, tanto particulares como públicas. As formações propiciam maior conhecimento e consciência da necessidade de intervenções adequadas e a importância dessas ações formativas que proporcionam ferramentas, trabalho coletivo e coordenado para abordar os problemas de convivência na escola (AVILÉS, 20). No entanto, a família como parte da comunidade educativa pouco tem recebido atenção e formação, quando é olhada é no intuito de culpabilizar e responsabilizá-la pelas dificuldades dos filhos(as), mesmo que estas ocorram na escola.

A família tem fundamental importância na proteção contra comportamentos de violência. Pesquisa realizada por Braga e Dell’Aglío (2012) teve como resultado que o grupo de adolescentes que vive com suas famílias apresentou menor frequência de exposição a violência tanto intra como extrafamiliar, o que evidencia a importância dessa instituição, principalmente no período da adolescência (MINUCHIM; FISHMAN, 1990; PRATTA; SANTOS, 2007; STEINBERG, 2000).

Assim, mais uma vez se reforça a necessidade de que as políticas que incentivam a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990) sejam de fato aplicadas, além de considerarmos trabalhos de prevenção junto às famílias. Quando há a participação ativa de toda a comunidade educativa o sentimento de pertencimento é real e concreto, pois participação é trabalhar em equipe, informar e informar-se, é lutar por uma educação e sociedade melhor, convivendo na escola não como espectador, mas como protagonista (SABOJAS; MACCHI, 2016).

Porém, como reiterado por Pérez (2016), como profissionais da educação, cabe a nós estabelecer uma proximidade, um diálogo com as famílias, facilitando e proporcionando colaboração, participação e interação para chegar à autêntica cooperação. Considerando que atualmente estamos diante de uma diversidade de modelos e contextos familiares, portanto não há como nos reportarmos a uma única maneira de nos relacionar, a um único espaço, é preciso pensar em distintas formas de criar e fortalecer os vínculos entre essas duas instituições. É preciso um espaço compartilhado por mães, pais, avós, outros responsáveis e professores, para que possam trocar olhares, posições e assim, compreender a necessidade de um clima aberto, sem julgamentos de valor, de escuta e entendimento.

A família, assim como a escola, tem importância no fortalecimento das crianças e adolescentes para não serem vítimas de bullying e não se tornarem agressores. Nossos adolescentes precisam de formação que os levem a admirar valores pretendidos em nossos discursos, como o respeito, a tolerância com o diferente, a justiça, e que possamos ir além do

discurso, entendendo que a aquisição dos valores morais é construída nas interações, o que é favorecido nas formações de SAIs. É a família que contribui para a maturidade emocional das crianças e lhes permite sair para conviver na sociedade; segundo Winnicott (1997), é essa segurança que os impulsionam a viver. Mas, e quando não é possível encontrar essa segurança emocional na família? Quando os pais não conhecem a importância e as consequências das estratégias utilizadas para educar seus filhos(as)?

Diante dessas questões respondemos que cabe a nós, profissionais da educação: “Formar aqueles que formam”. Como vimos, os pais estão perdidos em como educar seus filhos na pós-modernidade, educam ligados no “piloto automático”, reproduzindo a maneira como foram educados, por mais que não consideram a melhor forma. Uma mãe participante de um grupo de formação para pais²² que apresentaremos a seguir, relata em um dos encontros:

Quando considerava que minha filha estava agindo de maneira inadequada eu batia, me sentia mal por isso, pois sabia que essa não era a melhor forma, mas não sabia outra maneira de agir, precisei estar no grupo por mais de um ano para aprender, mas para pôr em prática precisei mais do que aprender, precisei olhar para mim, para meus sentimentos, lidar com eles, só assim, consegui olhar para minha raiva e utilizar outras maneiras de colocar limites, maneiras mais respeitadas.

Para Sabojas e Macchi (2016), é na escola o lugar em que pais, mães, avós obtêm conhecimentos e aprendem a desenvolver estratégias, competências e habilidades que favoreçam a educação integral das crianças e adolescentes.

Diante disso acreditamos no trabalho com os pais, para que possam desenvolver estratégias que favoreçam relações saudáveis com os filhos e toda família, o que com certeza vai repercutir na relação com a escola, onde possam ser verdadeiramente parceiros, já que o objetivo final das duas instituições é o mesmo, educar nossos meninos e meninas. Isso porque: “fala-se tanto da necessidade de deixar um planeta melhor para os nossos filhos, e esquece-se da urgência de deixarmos filhos melhores (educados, compassivos, responsáveis) para o nosso planeta”. (autor desconhecido).

10. 1 É possível formar pais?

²² Grupo de formação de Pais ocorre há 3 anos numa escola particular – Colégio Biocêntrico – na cidade de Nova Odessa, interior do estado de São Paulo.

Sim é possível. Temos vivenciado essa experiência em escolas particulares e públicas no estado de São Paulo. E todos os pais, independente de nível socioeconômico, raça, religião, formação familiar relatam que participar da experiência tem sido de grande valia para as relações com seus filho(as), enteado(s), esposas, maridos e até mesmo nas relações no trabalho. Segue avaliação da formação de pais no Colégio Biocêntrico – Nova Odessa. (APENDICE J)

Alguns relatos:

Quando pude perceber que brigava por situações que não tinham por trás nenhum valor moral, me fez pensar pelo que vale a pena realmente insistir e com meus filhos (mãe).

A relação com o meu filho tem mudado muito depois que comecei a frequentar a Equipe de Pais, estou construindo com ele uma relação de respeito mútuo. Aos poucos estou mudando minha atitude com ele e vendo isso refletir em seu comportamento.

Passei por fases muito difíceis, pois meu filho estava muito estressado com a metodologia de ensino que eu havia escolhido para ele, mas que não se encaixava em seu perfil. Em consequência, ele passou várias vezes por psicólogos, psicanalistas, neuropediatras, pois o problema da falha do sistema de ensino estava sendo transferida para ele. Estávamos realmente no limite do stress quando o troquei de escola. A Equipe de Pais foi muito importante nesse processo e me ajudou a entender as atitudes de meu filho, pois muitas vezes por não compreender seus problemas e julgá-lo pelo seu comportamento eu acabava piorando, e muito, a situação. (mãe)

Participar do grupo de pais tem sido uma experiência muito importante, porque nos leva a refletir sobre nossas ações, não só com nossa filha, mas também na relação com toda a família e com a sociedade, que buscamos.

O grupo nos leva a refletir sobre nós, os adultos, que problematizamos coisas simples, enchendo o cotidiano dos filhos de imposições que são nossas, sem nenhum sentido à criança, muitas vezes tão pequena, impondo padrões estabelecidos pela sociedade e que nos perguntamos o sentido nem nós mesmos sabemos o porquê, tudo em favor de um futuro, ainda incerto, sem presenciar o que acontece no agora, no hoje.

Apesar de escutar e refletir sobre essa relação com os filhos, os cuidados e limites com eles é certo que a mudança não ocorre de imediato, porém temos notado que pequenas mudanças de comportamento na hora de corrigir, na tentativa de inserir regras. Enfim, nesse primeiro ano nos encontramos do qual participamos foram uma grande provocação nos permitindo refletir sobre o ser humano, cidadãos que somos e que queremos que os nossos filhos sejam.

Ter esse espaço para observar, pensar e escutar o que temos falado, sobre limites, afetividade, autonomia, na verdade tem sido um espaço para pensar em nós, enquanto pessoa adulta que precisa desenvolver vários papéis no mesmo dia sem deixar que situações externas interfiram na qualidade do processo educacional de nossos filhos, fazendo assim a cada minuto um filtro do processo educacional, no qual queremos ofertar à nova geração. (relato de uma mãe e pai)

No ano passado comecei a participar da Equipe de Pais. As reuniões eram à noite e, na maioria das vezes, a ida aos encontros era muito difícil, pois já passava o dia todo fora no trabalho e sair de casa para qualquer lugar era uma tortura.

Naquela época, nós nunca chegávamos aos nossos compromissos no horário, e isso incluía meu trabalho, porque minha filha sempre fazia birras. Por muitas vezes eu chegava com os nervos em frangalhos e, claro, meus compromissos começavam da pior maneira possível [...]

Tudo isso me deixava extremamente angustiada, me fazendo sentir incapaz e, sem perceber, estava no meu limite. Foi então que mesmo com toda dificuldade num dos dias agendados fui ao encontro. Lá, atrasada e cheia de culpa, comecei a ouvir a teoria que tratava de situações como esta que estava passando e vi que, sem perceber, estava reforçando negativamente todos os comportamentos da minha filha.

Quando percebi o que estava fazendo comecei a chorar, pois estava no limite da minha luta interna, do meu desespero, da minha falta de controle com uma criança de 5 anos. Fui acolhida e respeitada pelas pessoas que ali estavam e, esse dia, foi um divisor de águas na minha vida, no meu comportamento e na minha maneira de tratar as pessoas que convivo.

Comecei a usar os conceitos com situações simples. Fui mudando a linguagem, a postura e isso trouxe um GRANDE impacto no meu dia a dia. Retomei a autoestima (que achava que era grande, rs) e a confiança, mas ao mesmo tempo e sobretudo, me permiti me sentir frágil e com permissão para errar.

Outro grande desafio para mim foi praticar a empatia – não querer que o outro aguentasse tudo da mesma forma que eu aguentaria. Foi difícil [...] Mas isto me trouxe grandes ganhos. Vou citar um exemplo:

1. *Tivemos um evento em que minha filha ia desfilar. Eu queria muito que ela desfilasse, mas ela estava envergonhada (pra mim era bobagem a vergonha). A virada da chave foi conseguir respeitar o tempo da minha filha. Aceitar que isso para ela era grande, que o tempo dela não era o meu e dizer pra ela que se permitisse experimentar e que se não quisesse eu compreenderia. Isto foi gigante e importante para mim, pois eu só me achava forte se a fizesse superar todos os limites, mas enxerguei que nenhum será maior que o respeito a ela mesma. (mãe)*

Outro exemplo que me fez perder a fala e me resgatou aos encontros foi nas férias de final de ano: num certo momento eu olhei para ela e disse não ter

gostado de uma atitude dela e que aquilo tinha me chateado. Ela me olhou nos olhos, colocou a mão no meu ombro e me perguntou: o que posso fazer para você se sentir melhor? E disse não ter percebido que o que tinha feito não era legal.

Encerro destacando que as mudanças são difíceis, muitas vezes dói [...] É preciso engolir o orgulho, abrir mão do “eu”, mas mudando um pouquinho todo dia, refletindo o tempo sobre nossas atitudes e buscando fazer escolhas certas, somamos experiências positivas para todos. Isto resulta em vivências que nos fortalecem e nos auxilia na caminhada da formação de nossos filhos.

Acreditamos que com esse estudo possamos ampliar as reflexões e mudanças de paradigmas frente à relação escola e a família, ambas percebendo a importância que têm na formação de nossas crianças e adolescentes, pois enquanto adultos essa responsabilidade nos cabe.

Isto é possível quando a escola abre espaços para acolher, formar e também aprender com a família, podendo compartilhar espaços de saberes, local onde todos percebam sua importância, o que é comprovado por pais, mães, avós, tios, tias e vizinhos que nos acompanham nessa trajetória de conviver juntos.

Encerramos esse estudo reiterando o quanto ainda há, ao menos no Brasil, necessidade de mais investigações sobre a temática da família e a forma como tem educado seus filhos. Com relação à nossa variável – as Equipes de Ajuda –, como ainda são poucas as escolas que possuem tal trabalho no Brasil, esta pesquisa nos traz maior motivação para que mais instituições de ensino possam promover ações desta natureza, visto os dados que encontramos.

Os resultados dessa investigação sobre uma temática ainda pouco difundida no Brasil – a disciplina de educação parental – nos mostram se importância. Mostram também algo essencial para aqueles que ainda teimam que a família é a “causa” dos problemas dos alunos: meninos e meninas de Equipes de Ajuda foram escolhidos pelos seus companheiros por serem pessoas em quem podem confiar por mostrarem valores que nos são caros como: o respeito, a justiça, a tolerância, a amizade. Portanto, se não encontramos diferenças entre as formas de disciplina de educação parental percebida por eles e pelos que não são de Equipe de Ajuda, temos pistas indicadoras de que não há como responsabilizarmos apenas a família pela forma como se comportam nossos alunos.

Assim, consideramos importante que em estudos futuros tenhamos uma maior amostra de alunos participantes das equipes de ajuda.

Do ponto de vista das formas de disciplina utilizadas pelos pais, avaliamos que será igualmente importante que tenhamos mais investigações sobre os castigos psicológicos, disciplina amplamente utilizada pelos pais. Isso visando apontar as consequências dessa forma de educar.

O fato é que nossa investigação também teve várias limitações, como a questão da confiabilidade do instrumento a ser utilizado, um questionário que apresentou histórias com conteúdos diversos, sendo necessária a análise contextual para cada uma delas. Também acrescentamos como limitação deste estudo o fato de não ter sido possível mais um estudo piloto com o questionário transformado em heteroinforme e também o fato de o instrumento dar a possibilidade de escolher apenas um tipo de disciplina de educação parental, visto que muitas vezes, os pais fazem uso de mais de um tipo de disciplina para corrigir um determinado comportamento que consideram inadequado.

Assim, pelos avanços e ainda com as limitações apresentadas, nosso atual estudo cumpriu seus objetivos e possibilitou-nos traçar implicações sobre a necessária formação dos pais. Fazemos nossa a frase de Piaget (1952, p. 50): “Se todas as pessoas têm direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, M. G. M. R. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRANCHES, C. D.; ASSIS, S.G. A (in)visibilidade da violência psicológica na infância e adolescência no contexto familiar. **Revista Caderno de Saúde Pública**, v. 27, n. 5, p. 843-854, 2011. DOI: 10.1590/S0102-311X2011000500003
- ADLER, A. **El sentido de la vida**. Barcelona: Luis Miracle, 1935.
- AGUIRRE, E.; VILLAVICENCIO C. Estilos de crianza en adolescentes con conductas agresivas. **Conference Proceedings**, v. 1, n. 1, p. 68-71, 2017. Disponível em: <http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach> 24. Acesso em: 14 jul. 2018.
- AIELLO, S. S. **Educação Moral na Escola: Formação dos Professores**. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011
- ALVARENGA, P. Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In: GUILHARDI, H. J. *et al.* (Org.). **Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade**. Santo André: Esetec, 2001. p. 54-60.
- ANALITIS, F.; *et al.* Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 european countries. **Pediatrics**, v. 123, n. 2, p. 569-577, 2009.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.
- APEOESP. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- AQUINO, J. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus. 1996.
- ARAÚJO, A. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução. Mauro W. B. Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1954/2003.
- ARIAS, O. A. **Psicologia social aplicada**. España: Panamericana, 2012.
- ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Summus, 1996.

ARRUDA, M. A. Intervenções no contexto escolar. *In*. DIAS, N. M.; MECCA, T. P. (Eds). **Contribuições da neuropsicologia e da psicologia para intervenções no contexto escolar**. São Paulo: Memnon, 2015. p. 41-52.

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

AVILÉS MARTÍNEZ, J. Bullying: el maltrato entre iguales. **Agresores, víctimas y testigos em la escuela**. (Bullying: the peer victimization. Perpetrators, victims and witnesses in school) Salamanca: Amarú, 2006b.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. **Manual contra el bullying**: guía para el profesorado. Lima: Libro Amigo, 2012.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. Análisis psicossocial del cyberbullying. Claves para una educación moral. **Papeles del Psicólogo**, v. 34, n. 1, p. 65-73, 2013a.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. **Bullying**: guia para educadores. Campinas: Mercado de Letras, 2013c.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. Redes sociales y ciberconvivencia. **Ponencia presentada em la I Jornada Provincial de Convivencia em los Centros**. Valladolid, 2014.

AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. **Os sistemas de Apoio entre Iguais na escola, das equipes de ajuda a cybermentoria**. Coordenação José Maria Avilés martínez. Tradução Vinícius Pessoa. 1. ed. Americana: Editpra Adonis, 2018.

AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ALONSO, M. N. **Cadernos de formação das equipes de ajuda**. Alunos e alunas: Ensino Fundamental II. Americana: Adonis, 2017a.

AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ALONSO, M. N. **Cadernos de formação das equipes de ajuda**. Professores e professoras: Ensino Fundamental II. Americana: Adonis, 2017b.

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, n. 3, 2008, pp. 863-886.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater**: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001.

BALDRY, A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. **Child Abuse & Neglect**, v. 27, p. 713-732, 2003.

BALDRY, A. C.; FARRINGTON, D. P. Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 10, p. 17-31, 2000.

BATSON, C. D.; *et al.* Empathy and altruism. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, A. L. (Eds.). **Handbook of positive Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 485-498.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMRIND, D. **Effects of authoritative control on child behavior**. *Child Development*, 37, 887-907, 1966.

BAUMRIND, D. Parenting styles and adolescent development. *In*: BROOKS-GUN, J.; LERNER, R.; PETERSEN, A. C. (Eds.). **The encyclopaedia of adolescence**. New York: Garland, 1991. p. 746-758.

BAUMRIND, D.; BLACK, A. Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. **Child Development**, v. 38, p. 291-327, 1966.

BELSKY, J. The determinants of paternity: a process model. **Child development**, v. 55, n. 1, p. 83-96, 1974.

BERLIN, L. *et al.* Correlates and Consequences of Spanking and Verbal Punishment for Low-Income White, African American, and Mexican American Toddlers. **Child Development**, v. 80, n. 5, p. 1403-1420, 2009.

BIBOU-NAKOU, I.; *et al.* Bullying/victimization from a family perspective: a qualitative study of secondary school students' views. **European Journal of Psychology of Education**, v. 28, n. 1, p. 53-71, 2013.

BIONDI, R. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BLAYA, C. A paz está na mão da escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 165, set., 2003. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/htm/falamestre. Acesso em: 12 jun. 2018.

BLAYA, C.; *et al.* Clima y violencia escolar. Um estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, n. 339, p. 293-315, 2006.

BLAYA, C.; *et al.* Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa. *In*: THELOT, C. (Org.). **Quel impact 122. Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

BERGAMO, L. P. D.; BAZON, M. R. Abuso físico infantil: analisando o estresse parental e o apoio social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 13-22, 2011.

BOSWORTH, K.; ESOELAGE, D.; SIMON, T. Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, v. 19, n.3, p. 341-362, 1999.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais**: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. 2016. 261f. Dissertação (Mestrado em

Educação), Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2016.

BRAGA, L. L.; DELL'AGLIO, D. D. Exposição à violência em adolescentes de diferentes contextos: família e instituições. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 413-420, set./dez.,

BRASIL. **Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Diário Oficial da União**. Lei nº. 8.69, de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993**. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/2635/lei-n-8.663-de-14-de-junho-de-1993>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRODSKI, S. K. **Abuso emocional**: suas relações com a autoestima, bem-estar subjetivo e estilos parentais em universitários. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, 2010.

BRUN, G. **Pais e filhos & Cia Ilimitada**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BUGENTAL, D. B.; GRUSEC, J. E. Socialization processes. *In*: EISENBERG, N.; DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). **Handbook of child psychology**: v. 3, social, emotional, and personality development. 6 ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. p. 366–428, 2006.

CABALLERO, G. M. J. Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. **Revista de Paz y Conflictos**, v. 3, n. 1, p. 154-169, 2010

CAIRNS, L. G. Behavior problems. *In*: DUNKIN, M. J. (Ed.). **International encyclopedia of teaching and teacher education**. New York: Pergamon, 1987. p. 446–452.

CAMISAN, J.C. **Estilos educativos parentales y desarrollo de la autonomía personal y social de los niños y adolescentes con discapacidad visual, auditiva, motora que asisten al**

“patronato de amparo social municipal del cantón espidola” de la provincia de loja 2014. Universidad Nacional de Loja, Ecuador, 2015.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 26-69, 1997.

CARRASCO, M. A.; GONZÁLES, M. J. **Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos.** Acción Psicológica, v. 2, n. 4, p. 7-38, 2006.

CASTRO, P. J.; *et al.* **Técnicas de disciplina parental preferidas por madres y padres iberoamericanos:** Estudio Cuestionario de Prácticas Parentales de Disciplina. Departamento de Psicología, Universidad de La Serena (Chile) y Fundación América por la Infancia. Escuela de Psicología, Universidad de La Serena (Chile), 2017.

CECCONELLO, A.; ANTONI, C.; KOLLER, S. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, v. 8, p. 45-54, 2003.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **Building the Brain’s “AirTraffic Control” System:** How Early Experiences Shape the Development of Executive Function, 2011.

COSTA, J. S. **Pensando sobre as famílias e suas histórias.** Trabalhando com Famílias, Instituto de Terapia de Família e Comunidade de Campinas. CESAR, C. C. (Org.). Furia, 2007. p. 19-28.

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

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

COWIE, H.; SMITH, P. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. *In:* BERBARBIEUX, H.; BLAYA, C. (Orgs). **Violência nas escolas:** dez abordagens Europeias. Brasília: UNESCO, 2002.

COWIE, H.; *et al.* **Emotional Health and Well-being:** a practical guide for schools. London: Sage, 2004.

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

CHAUX, E.; MOLANO, A.; PODLESKY, P. Socio-economic, socio-political and socioemotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. **Aggressive Behavior**, v. 35, n. 6, p. 520-529, 2009.

CREPALDI, M. A.; *et al.* A participação do pai nos cuidados da criança: segunda a concepção de mãe. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 579-587, set./dez., 2006.

CUBERO, R.; MORENO, M. C. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. *In:* COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 250-260.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. *In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Sociedade, Cultura e Educação. Novas Regulações*, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645-Int.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DARLING, N. Parenting style and its correlates. **Parent News**, v. 5, n. 4, 1999.

DARLING, N.; STENBERG, L. **Parenting style as context: An integrative model**. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496, 1993.

DAUD, R. P. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 2018. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

DAWSON, P.; GUARE, R. **Executive skills in children and adolescents: a practical guide to assessment and intervention**. New York: The Guilford Press, 2010.

DE NADAI, S. C. T.; TOGNETTA, L. R. P. A percepção das famílias sobre a atuação de seus filhos em Equipes de Ajuda para a superação do bullying e cyberbullying na escola. *In: XII Congresso Chileno de Psicología*, desde la persona a la esfera pública: presencias, ausencias y desafíos para la psicología, La Serena – Chile, 2017.

DE NADAI, S. C. T.; VICENTIN, V. F.; BOZZA, T. C. L. Desenvolvimento moral de uma criança considerada “difícil”: foco na relação escola-família. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, abr./jun., 2015.

DEBARBIEUX, É. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEDESCHI, S. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2011.

DEDESCHI, S. C. C.; LICCIARDI, L. De quem é a tarefa de educar moralmente? A comunidade educativa na gerência da violência na escola. *In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

DEDESCHI, S. C. C.; VINHA, T. P. Comunicação entre escola e a família: uma análise construtivista. **Anais [...]** I Congresso Brasileiro de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal, Vitória, 2009, p. 56.

DEDESCHI, S. C. C.; VINHA, T. P. Comunicação com a família: uma análise construtivista dos conteúdos presentes nos bilhetes enviados pela escola. **II Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genética: Interloquções e Debates Atuais**. Marília: Fundepe (CD ROM), 2011.

DEDESCHI, S. C. C.; VINHA, T. P. Comunicação com a família do aluno: refletindo sobre os bilhetes enviados pela escola. **Anais [...]** II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação

Moral - Conflitos nas Instituições Educativas: perigo ou oportunidade?, Campinas, 2011a. p. 889-906.

DEL BARRIO, C. La convivencia como criterio de excelencia educativa: el papel active de los estudiantes y los sistemas de ayuda entre iguales. **Anais [...]** Seminário Internacional para o Século XXI. Promovido pelo Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2018.

DEL BARRIO, C.; *et al.* Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scanbullying. **Infancia y Aprendizaje**, 2003.

DERVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**. Madrid, Anaya, 1994.

DESCARTES, R. **Oeuvres de Descartes**. 12 vols. Ed. de Ch. Adam & P. Tannery. Paris, Vrin/Centre National du Livre, 1996. (AT).

DESCARTES, R. **Correspondance**: julho 1643-abril 1647. E. Adam et Tannery. Paris: Vrin, v. 4., 1989.

DEVELLIS, R. **Scale development**: Theory and applications. Newbury Park: Sage Publications, 1991.

DIAMOND, A. Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. *In*: STUSS, D.; KNIGHT, R. (Eds.). **Principles of frontal lobe function**, 2002. p. 466-503.

DIAMOND, A. Executive functions: insights into ways to help more children thrive. **Zero to Three**, p. 9-18, nov. 2014.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Funções Executivas: desenvolvimento e intervenção. Temas sobre desenvolvimento, v. 19, n. 107, p. 206-212, 2013.

DÍAZ-AGUADO. M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana: Adonis, 2015.

DÍAZ-AGUADO, J.; MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, J. **Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Ministerio de Educación, 2010. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>. Acesso em: 23 jun. 2018.

DODGE, K. A.; PETTIT, G. S.; BATTES, J. E. Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. **Child Development**, v. 65, p. 649-665, 1994.

DOMINGUEZ, E.; FERNÁNDEZ. **Família y escuela**. El reto de educar em el S. XXI, 2004.

ENGEL DE ABREU, P.; TOURINHO, C.; PUGLISI, M.; NIKAEDO, C.; ABREU, N.; MIRANDA, M.; MARTIN, R. **A pobreza e a mente**: perspectiva da Ciência Cognitiva, 2015.

ESLEA, M.; *et al.* Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. **Aggressive Behavior**, v. 30, p. 71–83, 2004.

FABER, A.; MAZLISH, E. **Pais liberados, filhos liberados**. Tradução de Alcione Soares Ferreira. São Paulo: Ibrasa, 1985.

FELDMAN, P. **Desarrollo Humano**. Madrid: Piramide, 2012.

FEKKES, M.; PIJPERS, F. I. M.; VERLOOVE-VANHORICK, S. P. Bullying: who does what, when and where? Involvement of childrens, teachers and parents in bullying behavior. **Health Education Research**, v. 20, n. 1, p. 81-91, 2005.

FERRANZ, S.; DIAZGRANADOS, 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**, v. 84, n. 2, 2014.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. A importância da família. *In*: KALOUSTIAN, S. M. (Org). **Família brasileira: a base de tudo**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNICEF, 2011.

FINKELHOR, D.; *et al.* Pathways to poly-victimization. **Child Maltreatment**, v. 14, n. 4, p. 316-329, 2009.

FISCHER, R. M.; *et al.* **Relatório de pesquisa: Bullying escolar no Brasil**. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (Ceats) e Fundação Instituto de Administração (FIA). Disponível em: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTOURA, M. F. Análise dos processos de interação social dos alunos durante o jogo de regras e sua relação com a indisciplina nas aulas de Educação Física. **Anais [...]** VIII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?, Curitiba, 2012, p. 300-312.

FORTUNA, T. R. Desenvolvimento infantil: como manejar comportamentos que provocam queixas. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 12, n. 46, p. 41-45, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, A.; RODRIGUES, S. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente Alfa de Cronbach. *In*: **XII SIMPED**, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.simpep.feb.unesp.br/anais_simpep_aux.php?e=12. Acesso em: 10 jan. 2019.

GALLOWAY, D.; ROLAND, E. Is the direct approach to reducing bullying always the best? *In*: SMITH, P. K.; PEPLER, D. D.; RIGBY, D. (Eds.) **Bullying in schools**. How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, 95, p. 101-108, 1999

GARCIA, J. Incivilidade, Indisciplina e cidadania na escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 10-32, 2006.

GARCÍA-BACETE, F. J. **Interacción escuela-familia**, en Musitu, G. y Allart, P. (eds): *Psicosociología de la Familia*. Valencia: Albatros, 1994. p. 273-292.

GARNER, P. W.; HINTON, T. S. Emotional display rules and emotion self-regulation: associations with bullying and victimization in community-based after school programs. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, v. 20, n. 6, p. 480-496, 2010.

GAZIEL, H. O clima psicossocial da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontraram em seu trabalho. **Le travail humain**, tomo 50, n. 1, p. 35-45, 1987.

GEORGIU, S. N. Bullying and victimization at school: the role of mothers. **British Journal of Educational Psychology**, v. 78, p. 109-125, 2008.

GEORGIU, S. N.; FANTI, K. A. A transactional model of bullying and victimization. **Social Psychology of Education**, v. 13, n. 3, p. 295-311, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINOTT, H. G. **Pais e filhos: novas soluções para velhos problemas**. Rio de Janeiro: Bloch, 1974/1989.

GOMES, F. M. F. **Os impactos da adoção e acolhimento familiar por casais homossexuais**. Faculdade de medicina da universidade de Coimbra, 2013

GOMILA, M. A.; *et al.* La familia em los planes de convivencia en las Islas Baleares. *In*: PÉREZ, M del C.; MOLERO, M. Del Marr (Eds). **Contextos psicológicos y educativos**. Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología. Almeria, 2013. p. 51-57.

GONÇALVES, C. C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola**. 2017. 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2017.

GONÇALVES, L. A. O. Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. **Pro-Posições**, v. 13, n. 3, p. 85-98, 2002.

GORDON, T. **PET - Pais eficaz y tecnicamente preparados: nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables**, Diana, 1985.

GREGORY, A. *et al.* Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. **Journal of Educational Psychology**, n. 102, p. 483–496, 2010.

GRUSEC, J. Parental socialization and children's acquisition of values. *In*: BORNSTEIN, M. H. (Eds.). **Handbook of parenting: issues in parenting**, v. 5, Lawrence Erlbaum Associates, 2002. p. 143- 167.

GRUSEC, J., DANYLIUK, T.; KIL, H.; O'NEILL, D. Perspectives on parent discipline and child outcomes. **International Journal of Behavioral Development**, v. 41, n. 4, p. 465–471, 2017. DOI: 10.1177/0165025416681538.

GRUSEC, J.; GOODNOW, J. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. **Developmental Psychology**, n. 30, p. 4-19, 1994.

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. **O envolvimento parental após a separação/divócio**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

HALLERS-HAALBOOM, E.; GROENEVELD, M.; VAN BERKEL, S.; *et al.* Wait until your mother gets home! Mothers' and fathers' discipline strategies. **Social Development**, v. 25, n. 1, p. 82-98, 2015.

HAWKINS, D. L.; PEPLER, D. J.; CRAIG, W. M. Naturalistic observations of peer interventions in bullying. **Social Development**, n. 10, p. 512-527, 2001.

HEAL, K. H. Misbehavior among school children: The role of the school in strategies for prevention. **Policy and Politics**, n. 6, p. 321–333, 1978.

HENAO, G.; RAMÍREZ, C.; RAMÍREZ, L. Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo em el niño y niña. **El Agora**, v. 7, n. 2, p. 233-240, 2007.

HOFFMAN, M. L. Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, n. 2, p. 228-239, 1975.

HUGHES, C. Changes and challenges in 20 years of research into the development of Executive Functions. **Infant & Child Development**, v. 20, p. 251-271, 2011.

HUME, D. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais/David Hume; tradução Débora Danowski. 2. ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JANOSZ, M. *et al.* L'environnement socioéducatif à école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu, **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

JOSÉ FILHO, M. **Família**: conjuntura, organização e desenvolvimento. Franca: Ed. UNESP, 2007.

KAMII, C. **Autonomia como finalidade para educação**: implicações da teoria de Piaget, *In*: A criança e o número. Campinas, SP, Papirus, 1991.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KARCHER, M. J. Connectedness and school violence: a framework for developmental interventions. *In*: GERLER, E. (Ed.). **Handbook of school violence**. Binghamton: Haworth, 2002.

KNIGHT, K. H. Relationship of connected and separate knowing to parental style and birth order. **Sex Roles: A Journal of Research**, ago., 2000.

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.

KREMER, M.; SMITH, A.; LAWRENCE, J. Family Discipline Incidents: an Analysis of Parental Diaries. **Journal of Family Studies**, v. 16n. 3, p. 19-29, 2010.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2000.

LA FABRICA DO BRASIL. **Escola e Família: instituições em conflito**. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação, 2001.

LAMBORN, S. D.; *et al.* Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child Development**, n. 62, p. 1049-1065, 1991.

LAPA, L. Z.; TOGNETTA, L. R. P. Los Equipos de Ayuda como una posibilidad para superar el Bullying en la escuela. *In*: PÉREZ-FUENTES, M. C.; *et al.* **La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar**. Almería: ASUNIVEP, 2016.

LARZELERE, R.; KUHN, B. **Parental Discipline**. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies. 2016. p. 1-9.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez., 2000.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2003.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. Bullying. **Pátio**, ano XI, n. 42, maio/jul., 2007.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Justiça, formação moral, valores sociais e morais na escola. Artmed, 2009.

LECUYER, E.; *et al.* African American mothers self-described discipline strategies with young children in 1992 and 2012. **Journal of Pediatric Health Care**, v. 29, n. 1, p. 28-37. 2015.

LEE, C. H. An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. **Journal of Interpersonal Violence**, v. 26, n. 8, p. 1664-1693, 2011.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e a educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: FSM, 2006.

LEMSTRA, M.; *et al.* Prevalence, risk indicators and outcomes of bullying among on-reserve first nations youth. **Canadian Journal of Public Health**, v. 102, n. 6, p. 462-466, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. O problema do incesto. *In*: CANEVACCI, M. (org). **Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

LICCIARDI, L. M.; VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na infância e o ambiente escolar. *In*: GARMZ, G. M. Z.; GUIMARÃES, S. A. R. (Orgs.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LILA, F. **Auto-estima e percepção das práticas parentais na fase inicial da adolescência**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

LIMA, L. L. G. **A boa esposa e a mulher entendida**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the contexto of the Family: parente-child interaction. *In*: HETHERINGTON, E. M.; MUSSEN P. H. (Org). **Handbook of child psycholy**. Socialization, personality, and social development 4 ed. Volume 4. New York: Wiley, 1983. p. 1-101

MAGRO, A. N.; TREVISOL, M. T.C. Escola, família e a construção de valores: um estudo a partir da ótica de pais e profissionais da educação. **Leopoldianum**, ano 40, n. 110/111/112, p. 37-49, 2014.

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 353-362, 2005.

MAROCO, J.; MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006. Disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

MARQUES, C. A. E. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações**. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, SP, 2015.

MARTÍNEZ, S. Familia y escuela. Dos miradas complementarias e imprescindibles. **Convives 13**, La voz de las familias y la Convivencia, mar., 2016: Barcelona: Universitat de Barcelona.

MARTÍNEZ, I.; GARCÍA, J. Impact of parenting styles on adolescent's self-esteem and internalization of values in Spain. **Spanish Journal of Psychology**, v. 10, n. 2, p. 338-348, 2007.

MARTÍNEZ, I.; GARCÍA, J. Internalization of values and self-esteem among brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. **Adolescence**, n. 43, p. 13-29, 2008.

MARTÍNEZ, R. A. **Família y Educación: fundamentos teóricos y metodológicos**. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1996.

MARTURANO, E.; ELIAS, L.; CAMPOS, M. **O percurso entre a meninice e adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção**. In: MARTURANO, M. B. M. L.; LOUREIRO, S. R. (Orgs). **Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar**. São Paulo: Caso do Psicólogo/FAPESP, 2004.

MASIA-WARNER, C. *et al.* The Liebowitz Social Anxiety Scale for Children and Adolescents: An Initial Psychometric Investigation. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 42, n. 9, p. 1076-1084, 2003.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte Ed. UFMG, 1998.

MENESINI, E.; *et al.* Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. **Aggressive Behavior**, v. 29, p. 1-14, 2003.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, I. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. P. 37-104

MILGRAM, S. **Obediência à autoridade: uma visão experimental**. Nova Iorque: Harper and Row; 1974. Disponível em: <http://gyanpedia.in/Portals/0/Toys%20from%20Trash/Resources/books/milgram.pdf>. Acesso em: out. 2018.

MINUCHIM, S.; E FISHMAN, H. C. Famílias. In: MINUCHIM, S.; FISHMAN, H. C. (Orgs). **Técnicas de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 1990. p. 21-36.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005.

MORALES, S.; *et al.* Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 33, n. 1, p. 57-76, 2015.

MORAWSKA, A.; SANDERS M. Parental use of time out revisited: A useful or harmful parenting strategy? **Journal of Child and Family Studies**, v. 20, n. 1, p. 1-8. 28, 2011.

MOREIRA, P. L.; CAMINO, C. P. S.; RIQUE, J. Uma comparação do desenvolvimento moral de adolescentes entre duas décadas. **Arq. bras. psicol.**, v. 67, n. 3, p. 47-61, 2015. ISSN 1809-5267.

MORENO, M. C.; CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares: Família, escola, colegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva** Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 190-202.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **J Adolesc**, v. 22, n. 4, p. 467-479, 1999. DOI: 10.1006/jado.1999.0241.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes, um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. *In*: KALOUSTIAN, S. (Org). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 2011.

NICKERSON, A. B.; MELE, D.; PRINCIOTTA, D. Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. **Journal of School Psychology**, v. 46, n. 6, p. 687-703, 2008.

NISHINA, A.; BELLMORE, A. When might peer aggression, victimization, and conflict have its largest impact? Microcontextual considerations. **Journal of Early Adolescence**, v. 30, n. 1, p. 5–26, 2010.

OCDE. **PISA 2015 - Results 2017**. ISBN 9789264273856. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iii_9789264273856-en. Acesso em: 13 fev. 2018.

OLIVERA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO C. M. A relação família-escola; intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar., 2010.

OLIVEIRA, J. **Psicologia da família**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

OLIVEIRA, M. T. A. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar: família, filhos e desafios**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236p. ISBN 978-7983-036-5.

OLWEUS, D. **Agression in the schools**. Bullies and whipping boys. Londres: John Wiley & Sons, 1978.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Blackwell: Oxford, 1993.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school. **Irish Journal of Psychology**, v. 18, n. 2, p. 170-190, 1997.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PAGANO, M.; GAUVREAU, K. **Princípios de Bioestatística**. São Paulo: Thomson, 2004.

PARKE, R. Fathers and families. *In*: BORNSTEIN, M. H. (Ed.). **Handbook of parenting: Being and becoming a parente**. Lawrence: Erlbaum Associates, 2002.

PEREIRA, B. O. Prevenção da violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção. *In*: NETO, J. C. S.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Orgs.). **Infância, violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2006. p. 43-51.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência-estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. 2. ed. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian – FCG, Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT, 2008.

PÉREZ, S. M. **La relación familia-escuela: la representación de um espacio compartido** Tese (Doctorado), Universitat de Barcelona, Barcelona, 2012.

PÉREZ, S. M. Familia y escuela. Dos miradas complementarias e imprescindibles. *Convives* 13. **La voz de las familias y la convivencia**. Universitat de Barcelona, de 2016.

PIAGET, J. **The origins of intelligence in children**. New York: International Universities Press, 1952.

PIAGET, J. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant**. Paris, Centre Documentaire Universitaire/Sorbonne, 1954.

PIAGET, J. Las relaciones entre y la afectividad en el desarrollo mental del niño. *In*: DELAHANTY, G. PERRÈS (Comp). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidade Autonoma Metropolitana, 1962/1994. p. 181-290.

PIAGET, J. **La formation du symbole chez l'enfant**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1973.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, (ed. orig. 1932), 1994.

PIATO, R. S.; ALVES, R. N.; MARTINS, S. R. C. Conceito de família na pós-modernidade. **Anais...** V CIPSI – Congresso Internacional de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2012. ISSN 1679-558X.

PIKAS, A. The common concern method for the treatment of mobbing. *In*: ROLAND, E.; MUNTHE, E. (Eds.). **Bullying: An international perspective**. London: David Fulton, 1989. p. 91-105.

PINEAULT, C. O desenvolvimento da competência dos pais. *In*: GERVILLA, A. e al. (Coords.). **Família e educação familiar**. Grupo de Pesquisa “Educação Infantil e Formação de Educadores”, Universidade de Andaluzia, 2001.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. Violência intrafamiliar e intimidação entre colegas no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 995- 1018, 2009.

PINQUART, M.; SILBEREISEN, K. Transmission of values from adolescents to their parentes: The role of value content and authoritative parenting. **Adolescence**, n. 39, p. 83-100, 2004.

PONCIANO, E. L.T.; *et al.* Modelos de família e intervenção terapêutica. **Interações**, VII, n. 16, p. 57-80, jul./dez., 2003.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio/ago., 2007.

PULIDO, S. *et al.* Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 11, n. 1, p. 245-259, 2013.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. **R Foundation for Statistical Computing**, Vienna, Austria, 2017. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

RAYA, A. F.; PINO, M. J.; HERRUZO J. La agresividad em la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. **European Journal of Education and Psychology**, v. 2, n. 3, p. 211-222, 2009.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. **Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais**. Porto Alegre, 2006.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: AQUINO (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

REPPOLD, *et al.* Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C. S. (Org). **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

RESENDE, A. M. P., clima de escola e estilos educativos familiares e docentes em escola secundária. **Revista de estudos e investigación em psicologia y educación**, v. Extra, n. 5, DOI: 10.17979/reipe.2017.05.2526.

REYNOLDS, D.; *et al.* School factors and truancy. In: HERSOVE, L.; BERG, I. (Eds.). **Out of school: modern perspectives in truancy and school refusal**. Chichester: Wiley. 1980.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro**. Campinas: Papyrus, 1991.

RIGBY, K. **Bullying in schools. And what to do about it**. Londres: Jessica Kingsley, 1996.

RIGBY, K. Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. **School Psychology International**, v. 26, p.147-161, 2005.

ROA, L.; DEL BARRIO, M. V. Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 33, n. 3, p. 329-341, 2001.

ROA, L.; DEL BARRIO, M. V. Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. **Psicología Educativa**, v. 8, n. 1, p. 37-51, 2002.

ROCHA, P. C. X.; MORAES, C. L. **Violência familiar contra a criança e perspectivas de intervenção do Programa Saúde da Família**: a experiência do PMF/Niterói (RJ, Brasil). Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) Universidade Estácio de Sá, 2009.

RODRIGO, M. J.; PALACIOS, J. **Família y desarrollo**. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

RUDY, D.; GRUSEC, J. Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 32, p. 202-212, 2001.

SABOJAS, M. V.; MACCHI, L. R. La visión desde las familias de la participación y la convivencia em la comunidade educativa. **Convives 13**. La voz de las familias y la convivencia, mar. 2016.

SÁENZ, M. L.; *et al.* Exploración de estrategias de disciplina aplicadas a los niños de una institución educativa em Bogotá. **Revista de la Facultad de Medicina**, v. 62, n. 2, p. 199-204, 2014.

SALMIVALLI, C.; *et al.* Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. **Aggressive Behavior**, v. 22, n. 1, p. 1-15, 1996.

SALMIVALLI, C., **Bullying en la escuela: un fenómeno grupal**. In.: ORTEGA, R. R. (Coord.) Agressividad injustificada, bullying y violencia escolar. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

SCHULMAN, M. How we become moral. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, A. L. (Eds.) **Handbook of positive Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 499-512.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R.; Y MENESINI, E. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 1, 2012.

SANTOS GUERRA, M. A. **Aprender a convivir en la escuela**. Madrid, Akal, 2003.

SAPIENZA, G.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 208-213, 2009.

SAVATER, F. O eclipse da família. In: **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SENNETT, R. **Respeito**: a formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SENRA, L. X., LOURENÇO, L. M. y PEREIRA, B. O. Características da relação entre violência doméstica e bullying: revisão sistemática da literatura. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 4 (2), jul-dez, pp. 297-309, 2011.

SILVA, B. T. da; SILVA, M. R. S. da. Necessidades e preocupações dos pais em diferentes etapas do ciclo vital. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 67, n. 6, p. 957-964, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672014000600957&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 abr. 2019. DOI: 10.1590/0034-7167.2014670614.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez., 2009.

SLUZKI, C. **A rede social na prática sistêmica**. Ed. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1997.

SMITH, M; CHIAPPONE, A; WILSON, K. This study describes the personal characteristics and child rearing attitudes of unmarried, Hispanic teenage mothers and compares their risk for negative. **Journal of Child and Family Studies**, v. 26, n. 2, p. 643-651, 2017.

SOENENS, B.; VANSTEENKISTE, M.; VAN PETEGEM, S. Let us not throw out the baby with the bathwater: Applying the principle of 470. **International Journal of Behavioral Development**, v. 41, n. 4, p. 44-49, 2015.

SOLÍS, P.; CUEVAS, Y.; ROMERO, M. Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. **Summa Psicológica UST**, v. 11, n. 1, p. 75-87, 2014.

SOLOMON, CR.; SERRES, F. Effects of parental verbal aggression on children's selfesteem and school marks. **Child Abuse & Neglect**, v. 23, p. 339-351, 1999.

SOUZA, F. F. Crise na relação pedagógica: implicações da indisciplina sobre as relações e aprendizagem em sala de aula. **Anais... VIII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?** Curitiba, 2012.

SOUZA, R. A. *et al.* O silêncio à ajuda: a experiência brasileira de combate ao bullying pela implantação de equipes de ajuda. **Anais... IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - EDUCERE**, 2017.

SOUZA, R, A.; TOGNETTA, L. R. P. As creencias de auto-eficacia de espectadores en las situaciones de bullying: ¿Porque Ayudar? *In:* PÉREZ-FUENTES, M. C.; *et al.* **La Convivencia Escolar: un acercamiento multidisciplinar**. ASUNIVEP, Almeria, Espanha, 2016. p. 61-66.

SHETGIRI, R.; *et al.* Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. **American Journal of Public Health**, v. 102, n. 12, p. 2280- 2286, 2012.

SHETGIRI, R.; LIN, H.; FLORES, G. Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 44, n. 1, p. 89-104, 2013.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre o fundamento da moral**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SMITH, P. K.; SHARP, S. **School bullying**. Insights and perspectives. Londres: Routledge, 1994.

SMITH, P. K.; *et al.* **The nature of school bullying**: a cross-national perspective. London: Routledge, 1999.

SPRINTHALL, N.; COLLINS, W. **Psicologia do adolescente**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

STEINBERG, L.; *et al.* Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. **Child Development**, v. 65, p. 754-770, 1994.

STEINBERG, L. The family at adolescence: transition and transformation. **Journal of Adolescent Health**, 27, 170-178, 2000.

STRAUSS, M.; GELLES, R. Physical violence in American families: risk factors and adaptations to violence. *In: 8.145 families*. New Brunswick, NJ: Transaction, 1990.

SUTTON, J.; SMITH, P. K.; SWETTENHAM, J. Bullying and “theory of mind”: a critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. **Social developmental**, v. 8, p. 117-127, 1999.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. (coord). **Avaliando valores em escolares e seus professores**: proposta de construção de uma escala. São Paulo: FCC/DPE, 2015.

TAYLOR, C. **Les sources du moi**. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

TERRADELLAS, M. R., Noves families, nous estils educatius? *In: Reflexions Jornades festival de la infància*. Barcelona: CIIMU (Consorti-Institut d’infancia i Mon Urba), 2007.

THAPA, A.; *et al.* A Review of school climate research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013. DOI: 10.3102/0034654313483907.

THE SAS SYSTEM FOR WINDOWS. **Release 9.2**. SAS Inst., Cary, NC. 2011.

THEUNISSEN, M.; VOGELS, A.; REIJNEVELD, S. Punishment and reward in parental discipline for children aged 5 to 6 years: prevalence and groups at risk. **Academic Pediatrics**, v. 15, n. 1, p. 96-102, 2014.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**, 2005. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

TOGNETTA, L. R. P. A educação dos sentimentos e a moralidade infantil. **Anais... XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: “Construtivismo e Formação de Professores”**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2002, p. 73-81.

TOGNETTA, L. R. P. Moralidade para os pequenos: dos psicotapas à sabedoria. **Revista Parceria** - Instituto Educacional Parthenon, n. 14, p. 5-6, jul./dez, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. *In: Anais...* Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: “Educação e cidadania”, 22, 2005. Campinas: Fe, Unicamp, 2005, p. 109-120 (ISBN 85-7713-003-7).

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. 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, p. 100-115, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. Bullying, a moral issue: Representations of self and moral disconnects. **Revista de educacions**, nº 373. July-September, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying**: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M. Bullying, um problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. **Revista Educación**, n. 373, julio-septiembre, 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; DAUD, R. P. Respeito é bom e eu gosto? *In: TOGNETTA, L. R. P. MENIN, M. S. (Org) O valor do respeito*. Americana: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ROSÁRIO, P. Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791030>. Acesso em: 7 maio 2018.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS MARTINEZ, J. M.; ROSÁRIO, P; ALONSO, N. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência. **Estudios e investigación em psicologia y educación**, Lisboa, v. 2, n. 1, p. 30-34, 2015

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R, P. Quem educa em um ambiente educacional? o legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infante-juvenil, **Scheme**, v. 09, nº especial, p. 264-289, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/ander/Downloads/7148-Texto%20do%20artigo-23001-1-10-20170725.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. **ACTAS...** 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: saúde, sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas. *In: LINARES, J. J. G. et al. **Investigación en el ámbito escolar**: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionales.* Almeria/Espanha: Editorial GEU, 2013. p. 227-232.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. *In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. **Escola, conflitos e violências.*** Santa Maria: Ed. Da UFSM. ISBN 9788573911107.

TONI, C. G. S.; HECAVEL, V. A. Práticas parentais e rendimento acadêmico. **Psico USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 511-521. set/dez. 2014.

TORREGO, J. C. (Coord.) **La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar.** Madrid: Narcea, 2013.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes, 1999.

TUR, A.; MESTRE, V.; DEL BARRIO, M. V. Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial, el efecto de los hábitos de crianza. **Ansiedad y estrés**, n. 10, 2004a. 75-88.

TUR, A.; MESTRE, V.; DEL BARRIO, M. V. Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados em la adolescência: relaciones com los hábitos de crianza y com el temperamento. **Acción Psicológica**, v. 36, n. 3, p. 207-221, 2004b,

VAN SCHOIACK-EDSTROM, L.; FREY, K. S.; BELAND, K. Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression. **School Psychology Review**, v. 31, n. 2, p. 201-216, 2002.

VENTURINI, F. P., BAZON, M. R & BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Família e Violência na ótica de crianças e adolescentes vitimizados. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, v. 4, n. 1, p. 20-33, 2004.

VIEIRA, T. M.; MENDES, F. C. C.; GUIMARAES, L. C. De Columbine à Virgínia Tech: reflexões com base empírica sobre um fenômeno em expansão. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 3, p. 493-501, 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P. (Org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VINHA, T. P. Escola também é responsável pelo desenvolvimento de valores morais. **Nova Escola**, 13 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14567/escola-tambem-e-responsavel-pelo-desenvolvimento-de-valores-morais>. Acesso em: 15 dez. 2018.

VINHA, T. P.; *et al.* **Olhares e expectativas de pais e professores sobre a criança difícil**: o desenho das relações que a envolvem. Monografia (Trabalho de Conclusão Curso em Relações Interpessoais), Universidade de Franca, Franca, 2012.

VINHA, T. P.; ASSIS, O. Z. M. Compartilhar ou transferir as responsabilidades? Considerações sobre a relação entre a escola e a família. **Anais [...]** Encontro Nacional de Professores do Proepr: educação e cidadania, 22, Campinas, 2005. Campinas: Unicamp, 2005. p.15 a 32.

VINHA, T. P.; BASSETO, C.R.C.; VICENTIN, M.R.; FERRARI, M.T.B. Supernanny e S.O.S. Babá: um olhar construtivista sobre os procedimentos empregados. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 2, n. 3, p. 160-194, jan./jul. 2009.

VINHA, T. P; TOGNETTA. L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba: v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, T. P; TOGNETTA. L. R. P. A comunicação entre escola e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas. **Anais [...]** III Congresso Internacional de Convivência Escolar, 2013, Almeria/Espanha.

VICENTIN, V. F. O que fazer no momento do conflito. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. (Org.) **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para autonomia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

VITALI, I. **Como nossos pais?** A transmissão intergeracional dos estilos parentais. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

WAGNER, A.; RIBEIRO, L. S.; ARTECHE, A. X.; BORNHOLDT, E. A. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, p. 147-156, 1999.

WEBER L. N. D.; *et al.* Identificação de Estilos Parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *In*: **Psicologia e Reflexão**. Universidade Federal do Paraná, 2004.

WEBER L. N. D.; *et al.* Continuidade dos estilos parentais através das gerações-transmissão intergeracional de estilos parentais. **Paidéia**, v. 16, n. 35, p. 407-414, p. 2006.

WEBER, L. N. D.; BRANDENBURG, O. J.; VIEZZER, A. P. A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. **Psico-USF**, v. 8, n. 1, p. 71-79, 2003.

WINNICOTT, D. **Pensando sobre crianças**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

XAVIER, M. L. **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ZAMBRANO, E. Parentalidades "impensáveis": pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Horiz. antropol.**, v. 12, n. 26, jul./dez., 2006. DOI: 10.1590/S0104-71832006000200006.

ZANDONATO, Z. L.; MENIN, M. S. S. **Indisciplina escolar e a relação professor-aluno, uma análise sob as perspectivas moral e institucional**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente, 2004.

ZOTTIS, G. A. H.; *et al.* **Associações entre práticas de disciplina infantil e comportamento de bullying em adolescentes**, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Sobre você e seus colegas

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.

PARTE 1 – SOBRE VOCÊ E SEUS COLEGAS...

1. Sexo*

Masculino ()

Feminino ()

2. Sua idade é _____

3. Escola* _____

4. Série _____

5. Participa das Equipes de Ajuda*

Sim ()

Não ()

6. Assinale uma das alternativas para responder à pergunta: você já foi agredido, maltratado, humilhado na frente dos outros, ameaçado ou caçoado por algum(a) colega na escola? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido nos últimos 3 meses?

() não, nunca aconteceu

() sim, uma única vez já aconteceu

() sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido

() sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido

() sim, todos os dias tem acontecido isso

7. Assinale uma das alternativas para responder à pergunta: você já intimidou, tirou sarro de alguém para irritá-lo, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega? Com que frequência isso aconteceu ou tem acontecido nos últimos 3 meses?

() não, nunca aconteceu

() sim, uma única vez aconteceu

() sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido

() sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido

sim, todos os dias tem acontecido

8. Assinale uma das alternativas para responder à pergunta: Você já viu alguém que é ou que tenha sido insultado, agredido, ameaçado, maltratado, intimidado, caçoado com apelidos pejorativos em sua escola? Com que frequência você presenciou essas cenas nos últimos 3 meses?

não, nunca vi ninguém sendo humilhado ou maltratado por um colega

sim, uma única vez isso aconteceu

sim, uma ou duas vezes por semana aconteceu ou tem acontecido

sim, mais de duas vezes na semana aconteceu ou tem acontecido

sim, todos os dias tem acontecido.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PRÁTICAS PARENTAIS DE DISCIPLINA

Cópia da Pesquisa de Práticas Parentais de Disciplina

Elaborada por Fundação América por la Infancia a partir de situações publicadas em Sáenz Lozada, Camacho-Lindo, Silva-Oviedo e Holguín-Sanabria, 2014 em Harada e Carmo, 2006.

Obrigatório *

Estimados pais, mães ou responsáveis pela educação das crianças:

Esta breve pesquisa busca conhecer as formas em que colocamos limites ou educamos o comportamento social de nossos filhos ou das crianças que educamos (2 a 10 anos). **SÃO APENAS QUATRO PERGUNTAS!**

Pedimos que diante de uma das quatro situações escolham a alternativa que mais se aproxima do que você faria, ou seja, o que de verdade você acredita que faria ou geralmente faz. As alternativas para as respostas as situações podem não se ajustar ao que faz, mas precisa selecionar a que mais se aproxima.

É importante que você saiba que será mantido total confidencialidade com respeito a qualquer informação obtida nesse estudo. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para os fins da presente investigação e serão analisados de maneira geral, ou seja, não será individualmente.

Muito obrigada!

Eu tive a oportunidade de ler esta declaração de consentimento informado e aceito participar.*

Não ()

Sim ()

Cópia da Pesquisa de Práticas Parentais de Disciplina

Obrigatório *

Dados Gerais

Gênero*

Feminino ()

Masculino ()

Transsexual / Transgênero ()

Sua Idade*

14 – 17 anos ()

18 – 29 anos ()

30 – 40 anos ()

41 anos ou mais ()

Nacionalidade* _____

Sua escolaridade*

- Fundamental I (1º - 5º ano) incompleto ()
- Fundamental I (1º - 5º ano) completo ()
- Fundamental II (6º - 9º ano) incompleto ()
- Fundamental II (6º - 9º ano) completo ()
- Ensino médio incompleto ()
- Ensino médio completo ()
- Superior incompleto ()
- Superior completo ()
- Pós graduação ()

Número de filhos*

- 1 ()
- 2 a 3 ()
- 4 ou mais ()
- Filhos adotivos ()

Idade de seus filhos*

- 0 a 2 anos ()
- 3 a 5 anos ()
- 6 a 10 anos ()
- 11 a 14 anos ()
- 15 ou mais ()

Vou responder o questionário pensando em*

- Um filho ()
- Uma filha ()

Idade do menino ou menina (é nele ou nela que pensará ao responder o questionário)*

- 0 a 2 anos ()
- 3 a 5 anos ()
- 6 a 8 anos ()
- 8 a 10 anos ()

Cópia da Pesquisa de Práticas Parentais de Disciplina

Obrigatório *

Situações

Diante de cada situação escolha a alternativa que mais se aproxima do que você faria, ou seja, o que de verdade você acredita que faria ou geralmente faz. As alternativas para as respostas as situações podem não se ajustar ao que faz, mas precisa selecionar a que mais se aproxima.

1- Depois de um longo dia de trabalho e estudo, você se deita muito tarde e está muito cansada. Na madrugada, seu filho (a) acorda porque fez xixi na cama. O que você faz?

- (1a) Explico que está errado o que ele fez.
- (1b) Proíbo de usar por um dia a televisão, usar tablete, o computador, o celular.
- (1c) Dou-lhe umas palmadas.
- (1d) Aviso que se fizer xixi novamente na cama, irá ficar muito brava.
- (1e) No outro ignoro a criança para que entenda que foi errado o que fez.
- (1f) Peço ajuda para secar a roupa de cama molhada.

2- Você vai ao supermercado do bairro para comprar pão e leite com seu filho (a). Então, o proprietário, que é seu conhecido, avisa que seu filho (a) roubou um chocolate. O que faz?

- (2a) Nesse dia coloca o filho (a) para comer separado da família para refletir sobre o que fez.
- (2b) Peço que estenda as mãos e lhe dou umas palmadas para que nunca mais faça de novo.
- (2c) Grito que é um ladrão, e que vai ver o que lhe espera.
- (2d) Uma semana de castigo sem sobremesas e guloseimas.
- (2e) Deve pedir desculpas e pagar com sua mesada ou trabalho o que roubou.
- (2f) Escuto sua explicação sobre o que levou a fazer isso, conversamos em particular.

3- Você vai visitar a avó de seu filho e pede a ele que não jogue bola dentro da sala, de repente se dá conta que ele corria de um lado para o outro e quebrou a porcelana preferida da sua sogra. O que fazer?

- (3a) Pego com força e obrigo a recolher os cacos.
- (3b) Grito que é um menino terrível, que nunca presta atenção e pela culpa dele terão que gastar dinheiro.
- (3c) Proíbo de sair de casa e jogar com seus amigos nos próximos 3 dias, porque não sabe obedecer.
- (3d) Obrigo a sentar no sofá sem jogar e correr o resto da tarde.
- (3e) Acalmo-o e conversamos sobre como se sente com o ocorrido e o que poderia fazer para evitar que volte a acontecer.
- (3f) Eu faço ele pedir desculpas a sua avó e levamos a porcelana para reparar em casa.

4- Você está num shopping, de repente, seu filho (a) pede para comprar um brinquedo. Você explica que nesse momento não pode. Ele ou ela se joga no chão, grita, chora e lhe dá chutes. O que você faz?

- (4a) Acalmo, escuto e/ou buscamos um acordo sobre quando podemos comprar esse brinquedo.
- (4b) Seguro sua mão e o arrasto decidida e com força para longe dos brinquedos.
- (4c) Digo-lhe que é um moleque mal educado e que chore tudo o que queira, porque não vai comprar nada.
- (4d) Ignoro, não falo e/ou me afasto até que passe.

- (4e) Espero até passar e falo para pedir desculpas pela birra que fez.
(4f) Retiro do seu quarto os brinquedos favoritos por uma semana.

Você recebeu castigos físicos em sua infância?

Sim ()

Não ()

APÊNDICE C - 1ª PILOTO

1-Depois de um longo dia de trabalho, chega em casa cansada e ainda tem que organizar os cômodos e fazer o jantar. Já muito tarde, está indo para a cama e passa pelo quarto do filho, vê a toalha molhada em cima da cama, lanche e refrigerante pelo chão e ele no celular o tempo todo. O que você faz?

(1a) Explico que está errado o que ele fez. (EXPLICAÇÃO MORAL)

(1b) Proíbo de usar o celular por um dia. (RETIRAR PRIVILÉGIOS)

(1c) Dou-lhe uns tapas. (CASTIGO FÍSICO)

(1d) Aviso que se não limpar aquela bagunça, ficará muito brava e que ele não sabe do você é capaz. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(1e) No outro dia ignora o filho para que entenda que foi errado o que fez. (TEMPO FORA-EXCLUSÃO)

(1f) Pergunto sobre como ele poderia organizar o quarto de forma que eu me sentisse bem e ele também. (MÉTODO REPARATIVO)

2- Você vai ao supermercado do bairro para comprar pão e leite com seu filho (a). Então, o proprietário, que é seu conhecido, avisa que seu filho (a) roubou um chocolate. O que faz?

(2a) Nesse dia coloca o filho (a) para comer separado da família para refletir sobre o que fez. (TEMPO FORA – EXCLUSÃO)

(2b) Peço que estenda as mãos e lhe dou umas palmadas para que nunca mais faça de novo. (CASTIGO FÍSICO)

(2c) Grito que é um ladrão, e que vai ver o que lhe espera. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(2d) Uma semana de castigo sem sobremesas ou outros doces. (RETIRADA DE PRIVILÉGIOS)

(2e) Deve pedir desculpas e pagar com sua mesada ou trabalho o que roubou. (MÉTODO REPARATIVO)

(2f) Escuto sua explicação sobre o que levou a fazer isso, conversamos em particular para que a situação seja resolvida. (EXPLICAÇÃO MORAL)

3- Você vai visitar a avó de seu filho e pede a ele que não jogue bola dentro da sala, de repente se dá conta que ele corre de um lado para o outro e quebrou a porcelana preferida da avó. O que fazer?

(3a) Pego com força e obrigo a recolher os cacos. (CASTIGO FÍSICO)

(3b) Grito que ele é terrível, que nunca presta atenção e por culpa dele terão que gastar dinheiro. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(3c) Proíbo de sair de casa e jogar com seus amigos nos próximos 3 dias, porque não sabe obedecer. (RETIRADA DE PRIVILÉGIO)

(3d) Obrigo a sentar no sofá sem jogar enquanto ficarmos na cozinha. (TEMPO FORA – EXCLUSÃO)

(3e) Acalmo-o e conversamos sobre como se sente com o ocorrido e o que poderia fazer para evitar que volte a acontecer. (EXPLICAÇÃO MORAL)

(3f) Eu faço ele pedir desculpas a sua avó e levamos a porcelana para reparar em casa. (MÉTODO REPARATIVO)

4-Seu filho avisa que vai a uma festa com os amigos e irá ficar até o fim, às 5 horas da manhã. Você diz que é muito tarde e que ele deve voltar às 2 horas no máximo. Ele grita, joga o copo que está na mão e bate a porta de seu quarto. O que você faz?

(4a) Acalmo, escuto e/ou buscamos um acordo sobre como podemos resolver o problema. (EXPLICAÇÃO MORAL)

(4b) Seguro seu braço e o arrasto com força para que pegue os cacos do copo que jogou. (CASTIGO FÍSICO)

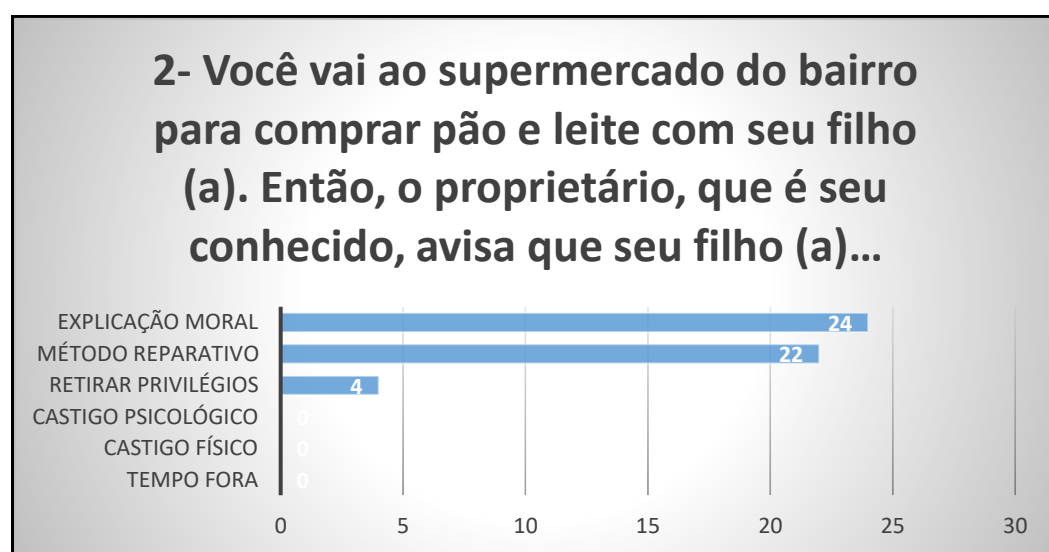
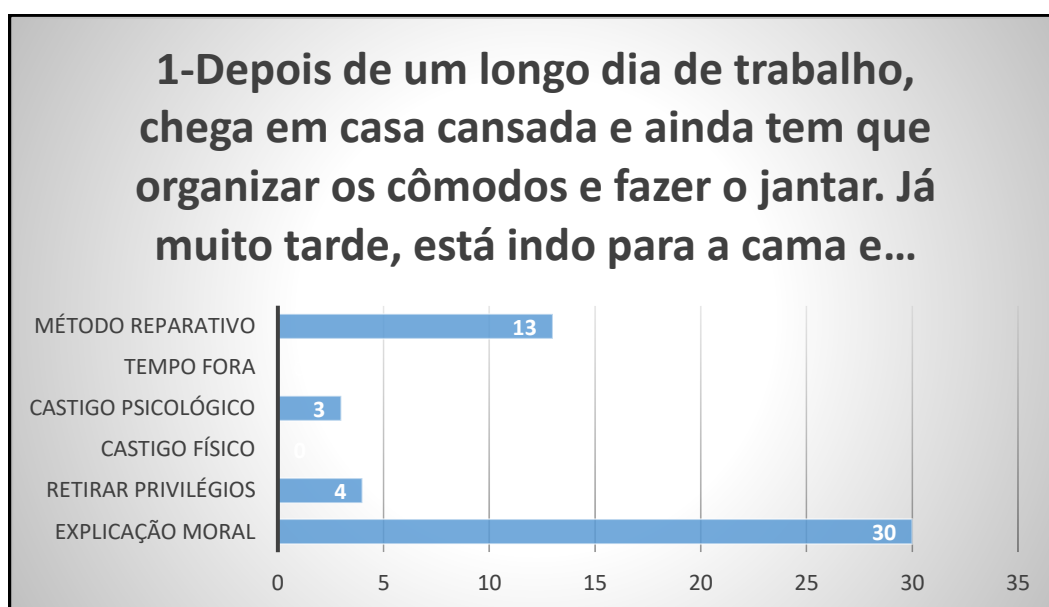
(4c) Digo-lhe que é um moleque mal-educado, só quer fazer o que lhe interessa. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(4d) Ignoro, não falo e/ou me afasto até que passe. (TEMPO FORA – EXCLUSÃO)

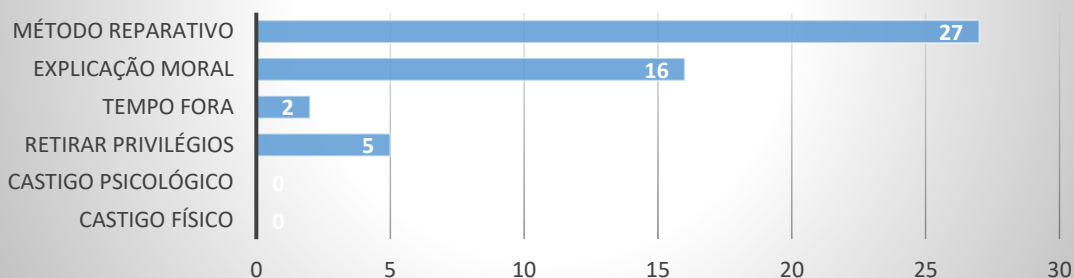
(4e) Espero até passar e falo para pedir desculpas pelo comportamento apresentado. (MÉTODO REPARATIVO)

(4f) Retiro seu celular e computador por uma semana. (RETIRAR PRIVILÉGIOS)

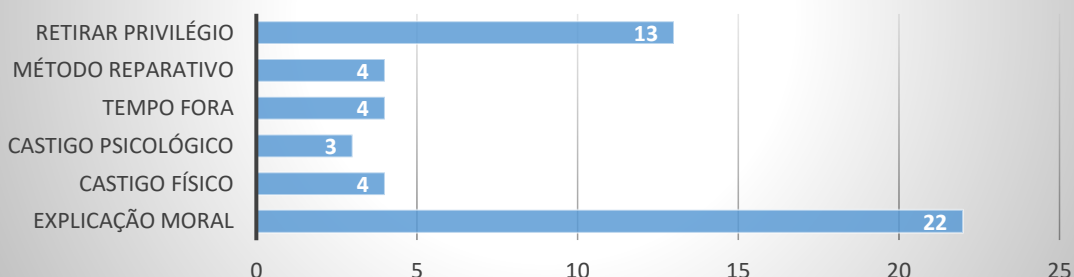
Gráfico das respostas:



3- Você vai visitar a avó de seu filho e pede a ele que não jogue bola dentro da sala, de repente se dá conta que ele corre de um lado para o outro e quebrou a porcelana...



4- Seu filho avisa que vai à uma festa com os amigos e irá ficar até o fim, às 5 horas da manhã. Você diz que é muito tarde e que ele deve voltar as 2 horas no máximo. Ele...



APÊNDICE D - 2º PILOTO

1- Depois de um longo dia de trabalho, chega em casa cansada e ainda tem que organizar os cômodos e fazer o jantar. Já muito tarde, está indo para a cama e passa pelo quarto do (a) filho (a), vê a toalha molhada em cima da cama, lanche e refrigerante pelo chão e ele (a) no celular o tempo todo. O que você faz?

(1a) Explico que está errado o que ele (a) fez. (EXPLICAÇÃO MORAL)

(1b) Proíbo de usar o celular por um dia. (RETIRAR PRIVILÉGIOS)

(1c) Pego o chinelo e digo que está apanhando para aprender a se organizar. (CASTIGO FÍSICO)

(1d) Aviso que se não limpar aquela bagunça, ficará muito brava e que ele (a) não sabe do que você é capaz. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(1e) Durante o jantar, fica completamente calada, ignorando o (a) filho (a) para que ele (a) entenda que foi errado o que fez. (TEMPO FORA – EXCLUSÃO)

(1f) Pergunto sobre como ele (a) poderia organizar o quarto de forma que eu me sentisse bem ele (a) também. (MÉTODO REPARATIVO)

2- Você vai à padaria do bairro para comprar pão e leite com seu filho (a). Então, o proprietário, que é seu conhecido, diz que precisa lhe contar algo muito chato: avisa que seu filho (a) roubou um chocolate. Seu filho (a) ouve tudo e finge que não é com ele (a). O que faz?

(2a) Nesse dia coloca o (a) filho (a) para comer separado da família para refletir sobre o que fez. (TEMPO FORA – EXCLUSÃO)

(2b) Chego em casa e com uma cinta, faço-o (a) entender a cada cintada que ele (a) nunca mais vai fazer aquilo. (CASTIGO FÍSICO)

(2c) Pago a conta e digo a meu filho (a) que ele (a) vai ver o que lhe espera em casa. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(2d) Uma semana de castigo sem sobremesas ou outros doces. (RETIRADA DE PRIVILÉGIOS)

(2e) Pensamos juntos sobre a necessidade de pedir desculpas e combinamos que, com sua mesada ou trabalho, ele (a) pague o que deve. (MÉTODO REPARATIVO)

(2f) Explico que está muito errado o que ele (a) fez e que não poderia fazer isso. (EXPLICAÇÃO MORAL)

3- Você mora ao lado de uma casa em construção e sempre pede a seu filho (a) que não mexa em nada no terreno do vizinho. Mas ele (a) e seus amigos (as) entram na construção e pisam num cimento molhado deixando marcas e estragando o que havia sido feito. No outro dia, você fica sabendo pelo dono da construção o que aconteceu. O que fazer?

(3a) pego seu braço com força e o (a) obrigo a tentar consertar o que estragou. (CASTIGO FÍSICO)

(3b) grito que ele (a) é teimoso (a), que não obedece e por culpa dele (a) terão que gastar dinheiro. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(3c) proíbo de sair de casa e ficar com seus amigos (as) nos próximos 3 dias, porque não sabe obedecer e os (as) colegas são más companhias. (RETIRADA DE PRIVILÉGIO)

(3d) obrigo a ficar no quarto e fazer suas refeições ali enquanto ficarmos na cozinha para que possa pensar muito no que fez. (TEMPO FORA – EXCLUSÃO)

(3e) acalmo-o (a) e peço explicações sobre o que aconteceu. Explico também sobre os perigos, os aborrecimentos causados por eles (as) e a falta de respeito que tiveram ao dono da construção. (EXPLICAÇÃO MORAL)

(3f) pergunto como ele (a) poderia resolver essa situação para reparar o que fez além de se desculpar com o dono do imóvel. (MÉTODO REPARATIVO)

4-Seu filho (a) avisa que vai a uma festa com os amigos e irá ficar até o fim, às 5 horas da manhã. você diz que é muito tarde e que ele(a) deve voltar às 2 horas no máximo. ele(a) grita, joga o copo que está na mão e bate à porta de seu quarto. o que você faz?

(4a) explico os perigos de voltar tarde e que ele (a) não pode jogar os objetos e nem gritar. (EXPLICAÇÃO MORAL)

(4b) seguro seu braço e arrasto com força para que pegue os cacos do copo e aprenda a ser educado (a). (CASTIGO FÍSICO)

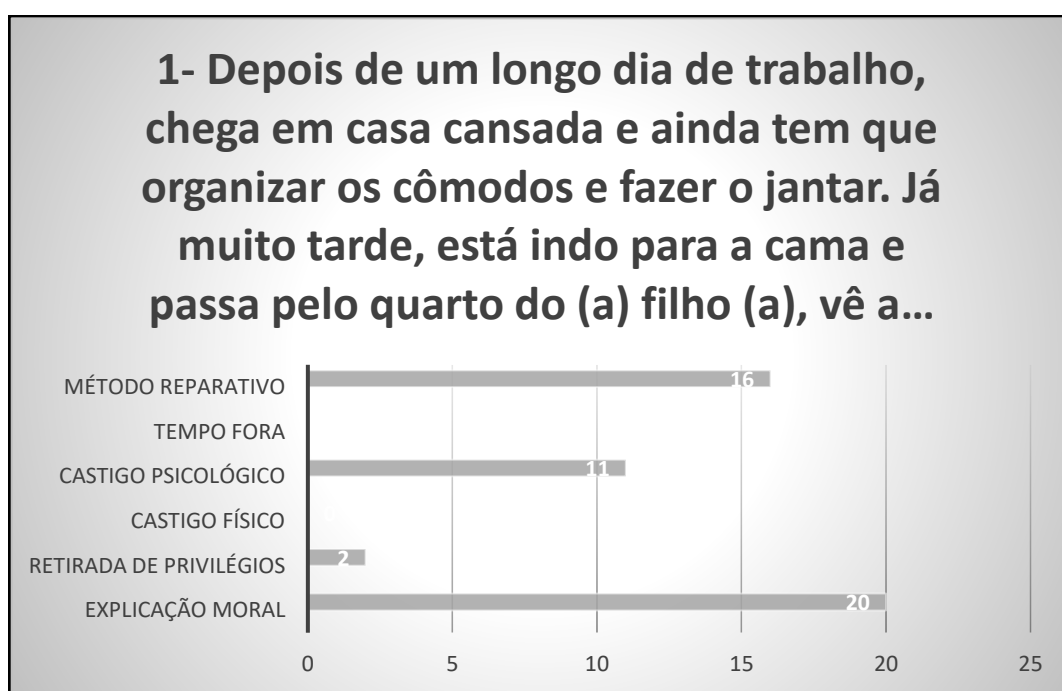
(4c) digo-lhe que é um moleque (menina) mal-educado (a), que só pensa nele (a), que você faz tudo por ele (a) e ele (a) ainda não reconhece. (CASTIGO PSICOLÓGICO)

(4d) ignoro, não falo e/ou me afasto até que passe. (TEMPO FORA- EXCLUSÃO)

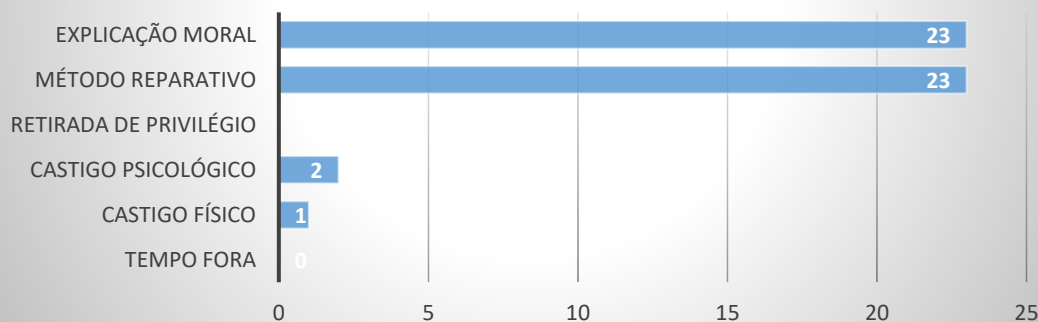
(4e) acalmo-o (a) e lhe dou opções do que é possível para resolver o problema. (MÉTODO REPARATIVO)

(4f) retiro seu celular e computador por uma semana. (RETIRADA DE PRIVILÉGIOS)

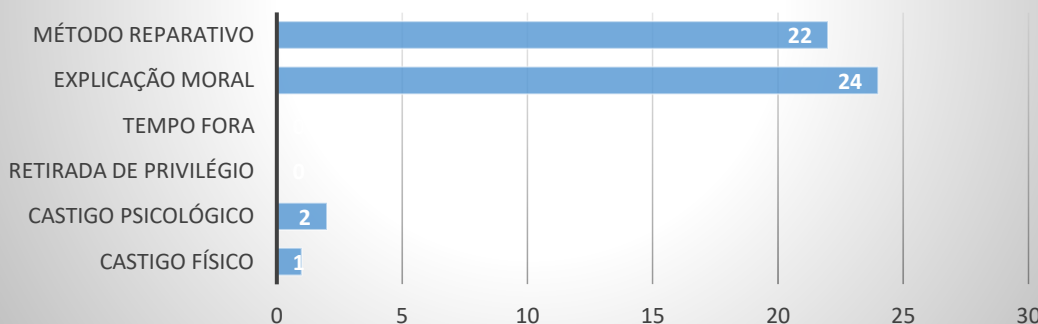
Gráfico das respostas:



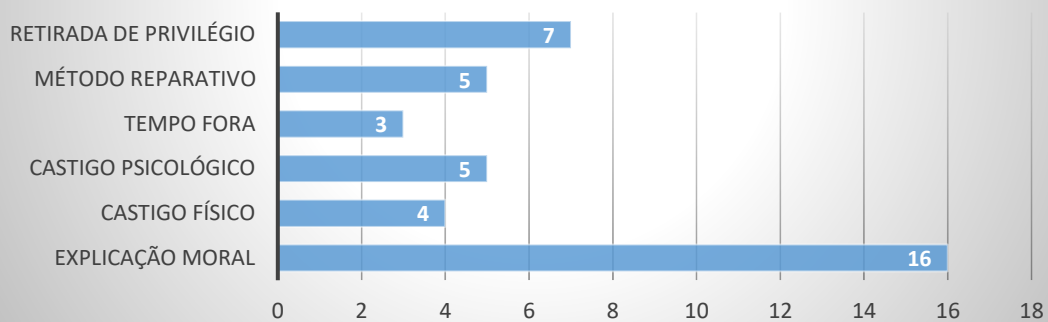
2- Você vai à padaria do bairro para comprar pão e leite com seu filho (a). Então, o proprietário, que é seu conhecido, diz que precisa lhe contar algo muito chato: avisa que seu filho (a)...



3- Você mora ao lado de uma casa em construção e sempre pede a seu filho (a) que não mexa em nada no terreno do vizinho. Mas ele (a) e seus amigos (as) entram na construção e pisam num...



4- Seu filho (a) avisa que vai à uma festa com os amigos e irá ficar até o fim, às 5 horas da manhã. Você diz que é muito tarde e que ele (a) deve voltar as 2 horas no máximo. Ele (a) grita, joga o copo que...



APÊNDICE E - INSTRUMENTO HETEROINFORME**VOCÊ E SUA FAMÍLIA**

Pense em sua mãe ou seu pai ou um responsável por você (que seja adulto). Escolha aquele (a) com quem você acha que mais convive.

Diante de cada situação, escolha a alternativa que mais se aproxima do que a pessoa que você escolheu que é responsável por você (pai, mãe, avó, ou outro responsável) faria ou geralmente faz.

01. Gênero do responsável que você escolheu:*

- Feminino
- Masculino
- Transexual / Transgênero

02. A idade do responsável que você escolheu:*

- 14 – 17 anos
- 18 – 29 anos
- 30 – 40 anos
- 41 anos ou mais

03. A escolaridade do responsável que você escolheu:*

- Analfabeto (não sabe ler e escrever)
- Fundamental I (1º - 5º ano) incompleto ou completo
- Fundamental II (6º - 9º ano) incompleto ou completo
- Médio incompleto ou completo
- Superior incompleto ou completo
- Pós graduação

04. Número de filhos que o responsável que você escolheu tem:*

- Nenhum
- 1
- 2 a 3
- 4 ou mais
- Filhos adotivos

05. Sua mãe (pai ou responsável) chegou do trabalho. Passou pelo seu quarto e viu que você deixou a toalha molhada em cima da cama, lanche e refrigerante pelo chão. Você está no celular falando com amigos. O que você acha que seu pai (mãe ou responsável) faz?

- (a) Explica que está errado o que você fez.
- (b) Proíbe você de usar o celular por um dia.
- (c) Pega o chinelo e bate em você dizendo que está apanhando para aprender a se organizar.
- (d) Avisa que se não limpar aquela bagunça, ficará muito bravo (a). E lhe fala: “você não sabe do que eu sou capaz”!

- (e) Faz de conta que não vê e não diz nada.
- (f) Fica calado (a) no resto do dia ignorando você, sem conversar, para que você entenda que foi errado o que fez.
- (g) Pergunta sobre como você poderia organizar o quarto para que isso não acontecesse mais.

06. Você vai à padaria do bairro para comprar pão e leite com seu pai (mãe ou responsável). Então, o proprietário, que é conhecido da família, diz que precisa contar algo muito chato para seu pai (mãe ou responsável): avisa que você roubou um chocolate. Você ouve e finge que não é com você. O que você acha que seu pai (mãe ou responsável) faz?

- (a) Nesse dia coloca você para comer separado da família para refletir sobre o que fez.
- (b) Paga a conta, sai sem dizer nada a você. Pega o celular e continua a falar de trabalho com alguém ao telefone.
- (c) Chega em casa e com uma cinta bate em você para aprender a nunca mais vai fazer isso.
- (d) Paga a conta e diz a você que não sabe o que lhe espera em casa.
- (e) Deixa você uma semana de castigo sem sobremesas ou outros doces.
- (f) Pensa junto com você sobre a necessidade de pedir desculpas e vocês combinam que, com sua mesada ou trabalho, você pagará o que deve.
- (g) Explica que está muito errado o que você fez e que não poderia ter feito isso.

07. Você mora ao lado de uma casa em construção e seu pai (mãe ou responsável) sempre pede a você que não mexa em nada no terreno do vizinho. Mas você e seus amigos (as) entram na construção e pisam num cimento molhado deixando marcas e estragando o que havia sido feito. No outro dia, o dono da construção conta para seu pai (mãe ou responsável) o que aconteceu. O que você acha que seu pai (mãe ou responsável) faz?



- (a) Pega seu braço com força e obriga você a tentar consertar o que estragou.
- (b) Grita que você é teimoso (a), que não obedece e por sua culpa terão que gastar dinheiro.
- (c) Proíbe você de sair de casa e ficar com seus amigos (as) nos próximos 3 dias, porque não sabe obedecer e os (as) seus colegas são más companhias.
- (d) Obriga você a ficar no quarto e fazer suas refeições ali enquanto eles ficam na cozinha, para que possa pensar no que fez.
- (e) Diz que não tem tempo para resolver isso. Pede a conta do dono da construção e quanto lhe deve pelo estrago causado não falando mais nada nem a ele nem a você.
- (f) Explica sobre os perigos, os aborrecimentos causados por você e a falta de respeito que tiveram com o dono da construção.
- (g) Pergunta como você poderia resolver essa situação para reparar o que fez, além de se desculpar com o dono do imóvel.

08. Você avisa que vai à uma festa com seus amigos (as) e irá ficar até o fim, às 5 horas da manhã. Seu pai (mãe ou responsável) diz que é muito tarde e que você deve voltar às 2 horas no máximo. Você fica bravo (a), grita, joga o copo que está na mão e bate a porta de seu quarto. O que você acha que seu pai (mãe ou responsável) faz?

- (a) Explica os perigos de voltar tarde e que você não pode jogar os objetos e nem gritar.
- (b) Segura seu braço e arrasta com força para que pegue os cacos do copo e aprenda a ser educado (a).
- (c) Diz que você é um moleque (menina) mal-educado (a), que só pensa em você, que ele (ela) faz tudo por você e não reconhece.

- () (d) Ignora, não fala e/ou se afasta de você até que passe.
- () (e) Acalma você e lhe dá opções do que é possível para resolver o problema.
- () (f) Retira seu celular e computador por uma semana.
- () (g) Não ligam para que horas você chega.

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

	<p>UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA</p>	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: ESTILOS DE EDUCAÇÃO PARENTAL E PARTICIPAÇÃO EM PROCESSOS DE VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES.		
Pesquisador: Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 68795017.4.0000.5400		
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 2.115.346		
Apresentação do Projeto:		
O resumo, os objetivos, as hipóteses e a metodologia são apresentadas satisfatoriamente.		
Objetivo da Pesquisa:		
Os objetivos da pesquisa são cinco:		
<ol style="list-style-type: none"> 1-"Verificar as possíveis correspondências entre ser vítima de bullying e o estilo de educação parental"; 2-"Verificar as possíveis correspondências entre ser autor de bullying e o estilo de educação parental"; 3-"Verificar as possíveis correspondências entre o espectador de bullying e o estilo de educação parental"; 4-"Comparar as possíveis correspondências entre os atuantes em sistemas de suporte entre iguais e os que não participam dessas ações"; 5-"Verificar se há diferenças quanto ao gênero para as correspondências estabelecidas". 		
Avaliação dos Riscos e Benefícios:		
Riscos:		
<p>Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901 UF: SP Município: ARARAQUARA Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: sta@fclar.unesp.br</p>		



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 2.115.346

A pesquisadora informa que os riscos são mínimos, porém alerta que pode ocorrer "a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a)/ envergonhado(a)". Se ocorrer qualquer tipo de desconforto, a pesquisadora afirma no TCLE: "Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a Escola ou com qualquer professor. No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o questionário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa".

Benefícios:

"Conhecendo a importância do protagonismo juvenil no ambiente escolar para a construção de valores morais e os estilos de educação parental, poderá possibilitar formações junto as famílias, instrumentalizando-as com estratégias de intervenção e podemos a partir desse trabalho fazer com que toda comunidade educativa (professores, gestores, alunos e família) sintam-se responsáveis pela Convivência Ética na escola, favorecendo assim, a construção de valores morais, como respeito e justiça".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora garante a confidencialidade dos dados dos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem considerações, os termos estão de acordo com a legislação pertinente.

Recomendações:

Dado o teor das perguntas apresentadas nos questionários e o fato de a pesquisa ser realizada com menores de idade, recomendamos que a pesquisadora atende aos preceitos estabelecidos no Código de Ética do profissional da psicologia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/06/2017, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3301-6224 **Fax:** (16)3332-0698 **E-mail:** sta@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 2.115.346

O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_873596.pdf	15/05/2017 15:39:56		Aceito
Brochura Pesquisa	InventariodeEstilosParentaispaternas.pdf	07/03/2017 19:00:09	Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai	Aceito
Brochura Pesquisa	InventariodeEstilosParentaismaternas.pdf	07/03/2017 18:59:54	Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai	Aceito
Brochura Pesquisa	Instrumentoquestionario.pdf	07/03/2017 18:58:24	Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	07/03/2017 18:52:10	Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEstilosdeEducacaoParentaleParticipacaoemVitimizacaoentrePares.pdf	27/02/2017 10:21:12	Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	27/02/2017 10:18:51	Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 12 de Junho de 2017

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3301-6224

Fax: (16)3332-0698

E-mail: sta@fclar.unesp.br

APÊNDICE G – CARTA AO DIRETOR

Araraquara, 28 de maio de 2018.

Ilmo. Diretor Sr.

Colégio

Como é de seu conhecimento, temos desenvolvido em conjunto com sua escola um projeto de trabalho com a convivência ética. Neste projeto está inserido o Programa de Apoio entre Iguais, ou seja, um trabalho em que alunos do Ensino Fundamental II participam e atuam em “Equipes de Ajuda”. Trata-se de um trabalho planejado e sistematizado para que amizade, assertividade, confiança, solidariedade e respeito, dentre outros, sejam valores presentes no cotidiano das relações e que permitam dessa forma, a superação das dificuldades de convivência na escola.

Para que possamos desenvolver ainda melhor esta tarefa, os alunos responderão a um questionário contendo perguntas sobre a convivência que têm na família e na escola, os valores presentes nesse cotidiano e ainda sobre sua disposição em ajudar os colegas. Trata-se de um conjunto de investigações que nos fornecerão dados para mensurar as possibilidades de transformação nas relações na escola. São parte de um grande projeto de Pesquisa conduzido por pesquisadores do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, sob nossa coordenação (Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara/SP) e do professor Dr. José Maria Avilés Martínez da Universidade de Valladolid – Espanha²³.

Vale ressaltar que os alunos poderão, a qualquer momento, recusar-se a participar da pesquisa sem que haja quaisquer prejuízos a ele. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes.

O uso desses instrumentos foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/UNESP sob os seguintes números CAAE 68795017.4.0000.5400; 66076917.6.0000.5400; 65373417.0.0000.5400; 66086617.6.0000.5400.

Para o colégio, esses dados nos servirão de avaliação do trabalho bem como da reorganização das estratégias de convivência na escola. Dessa forma, gostaríamos de sua colaboração para que possamos agendar as datas de aplicação destes questionários.

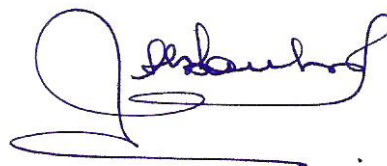
Para que haja conhecimento dos senhores sobre as questões apresentadas nos instrumentos, em anexo, segue uma cópia que corresponde ao mesmo questionário a ser respondido pelos alunos pela internet.

A média de tempo gasta para preenchimento dele é de 30 minutos. A coleta de dados será realizada em datas e horários previamente agendados com a equipe de gestão de cada escola, de maneira que ocorra quando for mais conveniente à instituição e aos participantes e somente após a autorização dos senhores. Todos os combinados sobre acesso à plataforma em que se encontram os questionários on line serão combinados previamente entre os senhores e um pesquisador de nossa equipe.

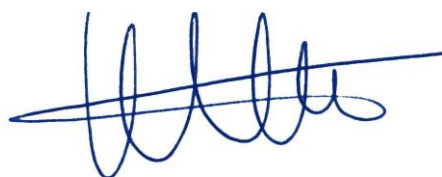
²³ Participam dessa pesquisa alunos de redes públicas e particulares do Estado de São Paulo em que estamos implantando, como em sua escola, esse sistema de apoio entre iguais e da Espanha, em que as Equipes de Ajuda também são desenvolvidas.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico e estudo da realidade, esperamos contar com sua colaboração a qual, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,



Profa. Dra. Luciene Tognetta



Prof. Dr. José Maria Avilés Martínez

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
Departamento de Psicologia da Educação - Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara/SP
Rod. Araraquara-Jaú, Km 1, s/n - Machado, Araraquara - SP, 14800-901
e-mail: lrpaulino@uol.com.br

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **Disciplina de educação parental e participação em processos de vitimização entre pares**. Diante dos altos índices da incidência de bullying no ambiente escolar, a presente pesquisa visa conhecer as disciplinas de educação parental e participação em processos de vitimização entre pares, tendo como objetivo, conhecer as disciplinas de educação parental e sua relação com o bullying (vítima, autor e espectador), como também comparar as possíveis correspondências entre os atuantes em Sistemas de Apoio entre Iguais (SAIs) e os que não participam dessas ações. Justificando assim, a possibilidade de ampliar a reflexão e intervenção por parte dos profissionais da educação e família.

Essa pesquisa será realizada em diferentes escolas de ensino fundamental II, que contam com a implantação das equipes de ajuda e em instituições que não as tem e sua participação não é obrigatória. Nosso objetivo é pesquisar sobre as fontes desse problema de convivência, bem como buscar mecanismos para a superação do bullying na escola.

A pesquisa será realizada na escola, em sala de aula, com o questionário impresso ou on-line através de um link. No caso de participação com respostas em versão impressa, agendaremos o dia para a aplicação do questionário com antecedência, com a direção da escola e com o professor que estiver na sala.

Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a escola ou com qualquer professor. No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o questionário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética nas pesquisas com seres humanos conforme resolução nº 510/16 do conselho nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou integridade física, embora haja a possibilidade de, em algum momento, sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a). Por qualquer ocorrência que possa resultar em danos ao participante, se necessário, o mesmo será indenizado. Além disso, o pesquisador responsável coloca-se à disposição para prestar os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa e acompanhará a aplicação do questionário, de forma a solucionar possíveis dúvidas que possam surgir. Ao participar da pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas a qualidade da convivência na escola. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso qualquer participante tenha alguma despesa não prevista, em decorrência da participação, ele será integralmente ressarcido.

As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. O pesquisador responsável manterá em seu poder todos os questionários aplicados, de forma a proteger e assegurar a privacidade dos participantes. Os questionários serão identificados com um código e não com seu nome. Somente os pesquisadores terão conhecimento dos dados.

Pesquisadora: Sandra Cristina Trambaiolli De Nadai¹

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Tognetta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara-Jaú km 01, Bairro dos Machados, 14800901 - Araraquara, SP – Brasil. Contato telefônico: (19) 981147001 / E-mail: sctnadai@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa ou do Responsável Legal ²

O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

² O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE I - CARTA ENDEREÇADA AOS PAIS DOS ALUNOS

Campinas, maio de 2018.

Ilmo Sr. Pai ou responsável

Colégio [....]

A escola de seu filho(a) tem desenvolvido um projeto de trabalho com a convivência ética entre os alunos. Neste projeto está inserido um programa de apoio entre pares que consiste na participação efetiva dos alunos na organização da escola para que valores como a ajuda, a tolerância, o respeito, sejam presentes em seu cotidiano. Esse trabalho já tem sido implantado em diversos países do mundo e tem sido, comprovadamente, uma grande inovação das escolas internacionais. As chamadas “Equipes de Ajuda” já são frequentes na Espanha, implantadas em várias escolas pelo prof. Dr. José Maria Avilés Martínez que é seu precursor e nosso parceiro de trabalhos e pesquisas junto ao GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral).

Para maiores informações sobre este trabalho, pedimos que acessem o site www.somoscontraobullying.org

Assim, consistindo-se num trabalho de rigor científico, para termos clareza e dados que nos permitam aperfeiçoar a proposta desenvolvida, realizaremos uma investigação sobre as características das ações dos alunos nas suas relações na escola.

Seu filho responderá a um questionário on line com perguntas fechadas sobre suas relações na escola durante o próprio período de aula.

Desta forma, gostaríamos de contar com a participação de seu(a) filho(a) neste estudo. Esclarecemos que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos entrevistados. Caso seja necessária alguma informação complementar, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Pedimos que, havendo concordância com tal participação, a autorização abaixo seja remetida à escola imediatamente.

Por acreditarmos na importância desse estudo e na necessidade de que universidade e comunidade sejam parceiras na iniciativa do diagnóstico, estudo e transformação da realidade, esperamos contar com sua colaboração que, desde já agradecemos imensamente.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Departamento de Psicologia da Educação

Faculdade de Ciências e Letras Unesp

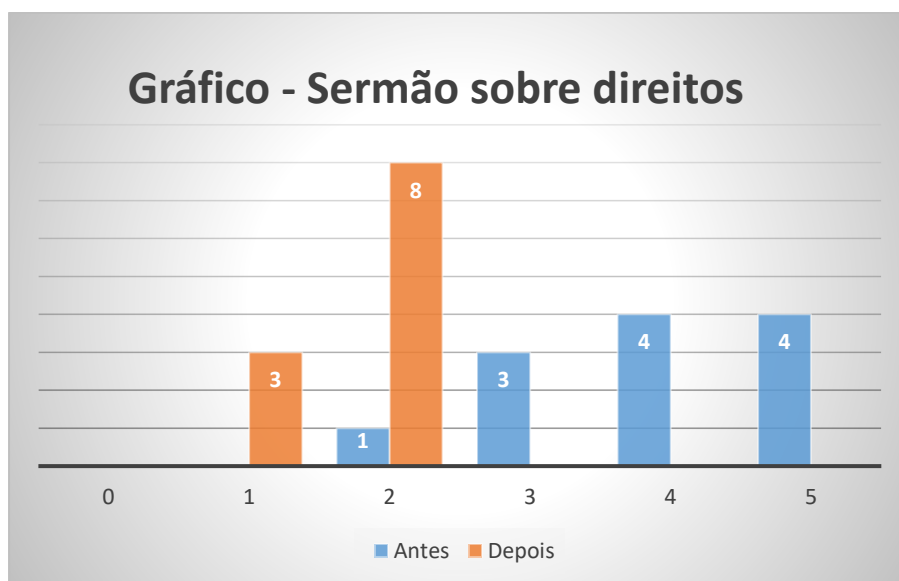
Autorização

Eu _____ (pai/mãe ou responsável) autorizo meu(a) filho(a) _____, do ___ ano ___ a participar da pesquisa supracitada, respondendo às questões solicitadas e não se identificando.

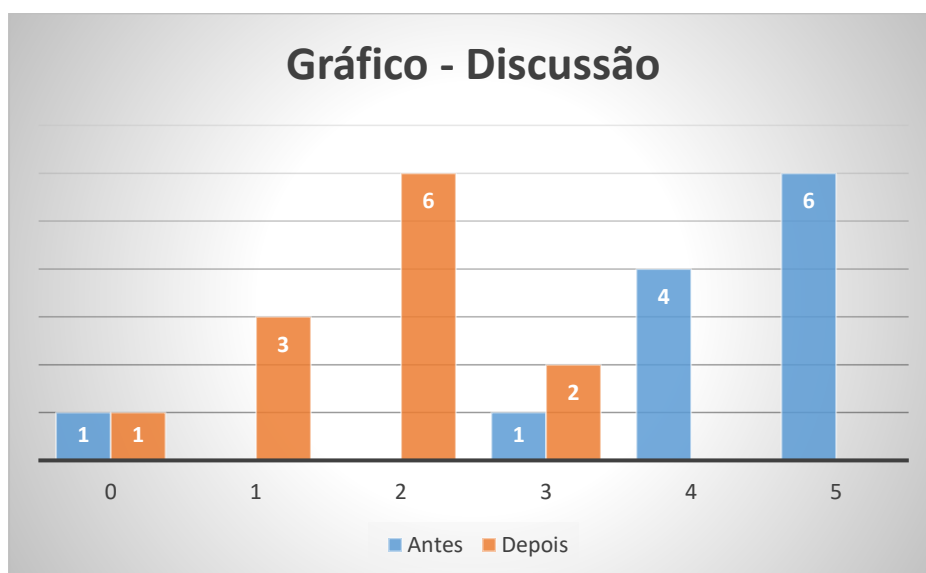
Assinatura do pai/ mãe ou responsável

APÊNDICE J – Avaliação da formação de pais no Colégio Biocêntrico – Nova Odessa

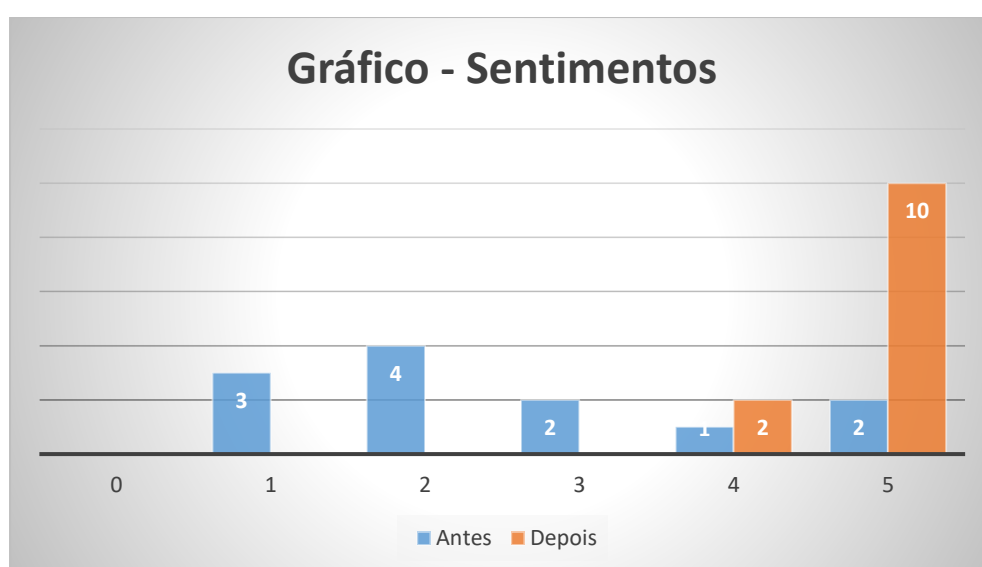
1.	Eu sempre fazia sermão sobre os direitos de cada indivíduo, mas na prática, sempre que as crianças expressavam seus sentimentos eu desconsiderava.					
	0	1	2	3	4	5
Antes			1	3	4	4
Depois		3	8			



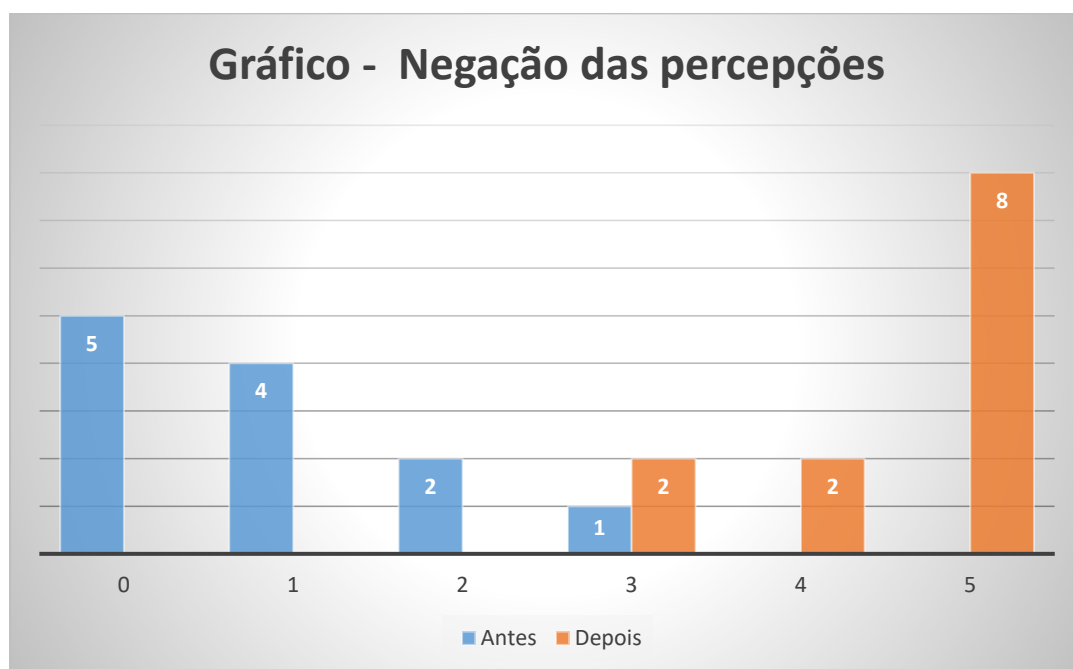
2.	Discutia com eles. Minha mensagem oculta era “você está errado de sentir o que sente, em vez disso, ouça-me”.					
	0	1	2	3	4	5
Antes	1			1	4	6
Depois	1	3	6	2		



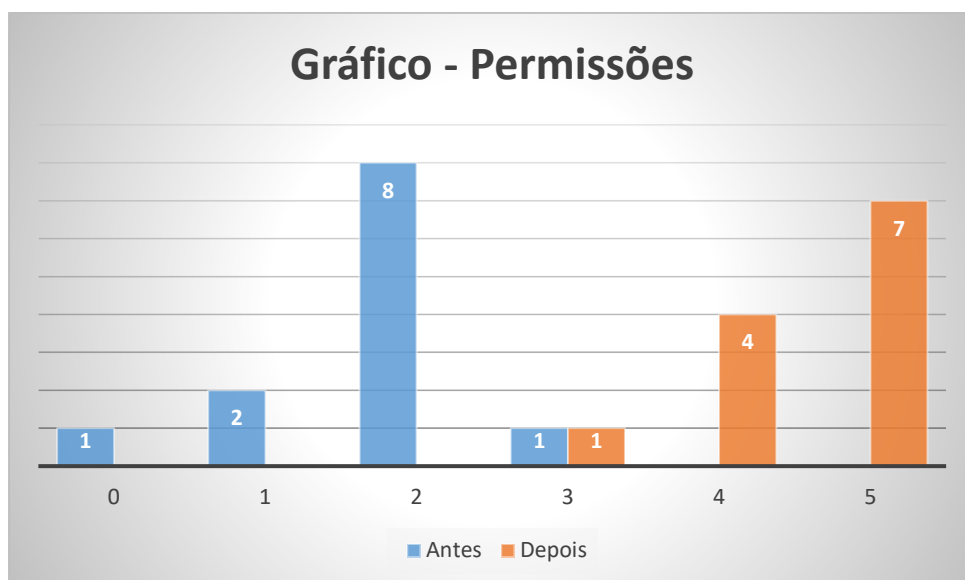
3	Todos os sentimentos são permitidos, as ações são limitadas.					
	0	1	2	3	4	5
Antes		3	4	2	1	2
Depois					2	10



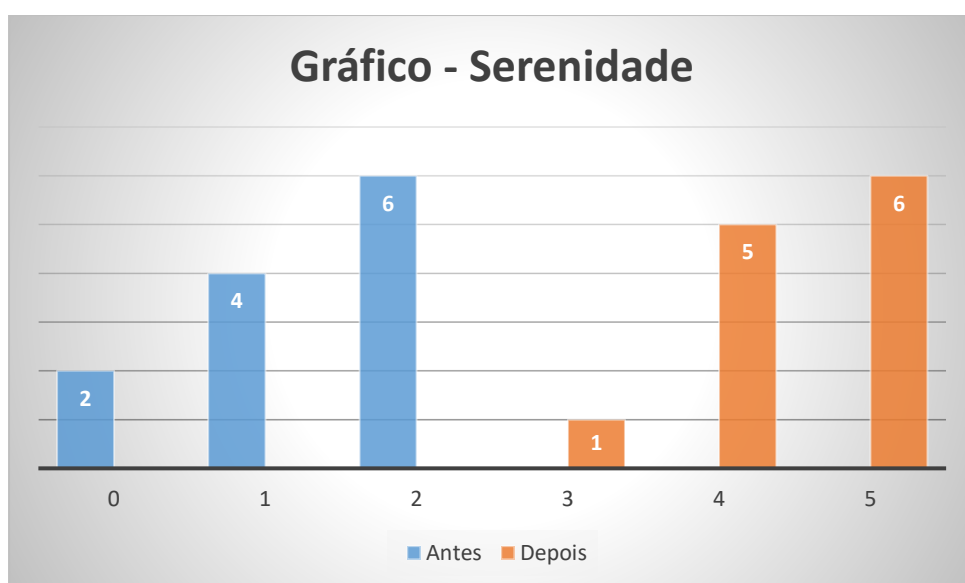
4.	Não devemos negar as percepções das crianças. Só depois de uma criança se sentir bem ela pode pensar direito. Só quando posto às claras os sentimentos agressivos da criança é que ela se sente livre para mudar.					
	0	1	2	3	4	5
Antes	5	4	2	1		
Depois				2	2	8



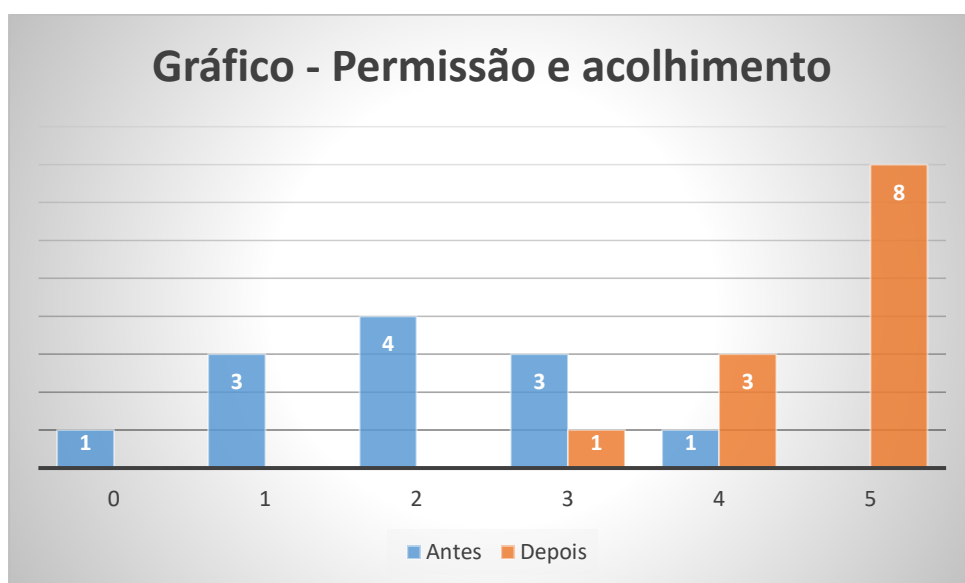
5	Quando permitimos aos filhos que façam escolhas, estamos dando a eles a oportunidade de pensar e de tomar decisões. As crianças não aprendem pelos castigos que são pensados pelos adultos. As crianças aprendem a regular seus comportamentos podendo tomar decisões.					
	0	1	2	3	4	5
Antes	1	2	8	1		
Depois				1	4	7



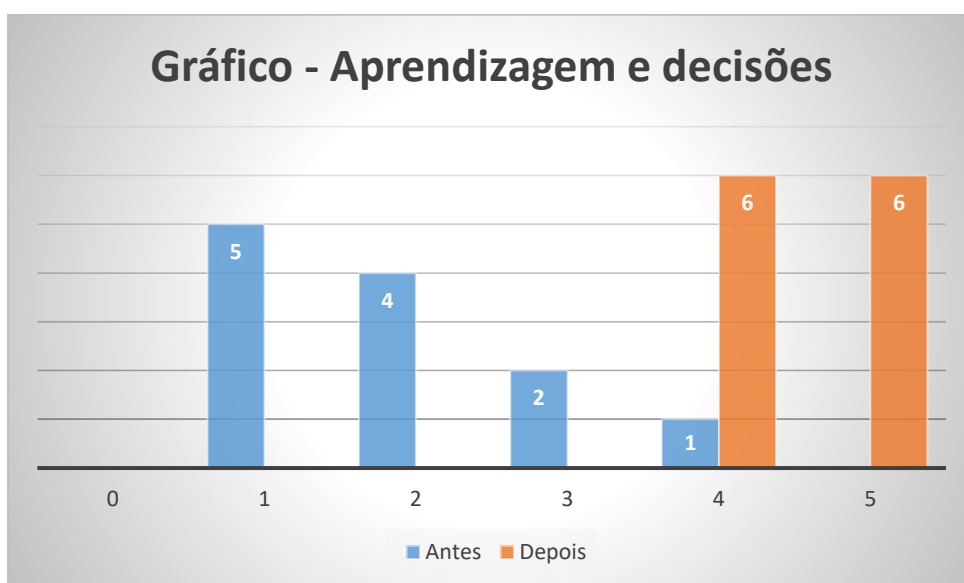
6	Um adulto não perde a serenidade num momento de conflito. Ele é O adulto da relação (e quantos se esquecem disso e gritam, esperneiam como crianças!). A brevidade da fala e a firmeza no que propõe são instrumentos que farão a criança repensar seus comportamentos.					
	0	1	2	3	4	5
Antes	2	4	6			
Depois				1	5	6



7	Quando permitimos que as crianças se sintam acolhidas, pelo respeito mútuo, pela disposição do adulto em não puni-las e sim auxiliá-las a encontrar soluções para seus conflitos, estamos favorecendo a construção de uma identidade capaz de se autocontrolar.					
	0	1	2	3	4	5
Antes	1	3	4	3	1	
Depois				1	3	8



8	Crianças aprendem a tomar decisões acertadas, não por serem obedientes, mas por fazerem as suas próprias escolhas. As decisões tomadas nem sempre serão as mais acertadas e esta é a parte mais difícil para a qual pais e professores devem estar bem atentos.					
	0	1	2	3	4	5
Antes		5	4	2	1	
Depois					6	6



9	Acho que se poderia dizer que dar autonomia ao filho da gente, é, na verdade, uma forma de dar-lhe amor... Existe maior prova de amor do que deixá-lo usar sua própria força para continuar a viver? ... Do que deixá-lo experimentar por si mesmo as coisas, mesmo as desagradáveis?					
	0	1	2	3	4	5
	Antes	1	4	5		1
Depois					4	8

